

Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Influência da articulação curricular
no sucesso educativo dos alunos
estudo exploratório

Alípio Álvaro Amorim Barbosa

UMinho | 2009

Alípio Álvaro Amorim Barbosa

**Influência da articulação curricular
no sucesso educativo dos alunos
estudo exploratório**

Outubro de 2009



Universidade do Minho

Instituto de Educação e Psicologia

Alípio Álvaro Amorim Barbosa

**Influência da articulação curricular
no sucesso educativo dos alunos
estudo exploratório**

Tese de Mestrado em Educação
Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor José Carlos Morgado

Outubro de 2009

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS
DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE
COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Agradecimentos

A concretização de um projecto de investigação, pelo volume de trabalho e disponibilidade que envolve, só se torna possível graças ao contributo inestimável de um conjunto de pessoas, a quem não podemos deixar de expressar o nosso reconhecimento.

Aos professores do Agrupamento onde realizámos o estudo, pela disponibilidade e colaboração no preenchimento do questionário e, em alguns casos, pelo estímulo e amizade constantes.

À Direcção do Agrupamento pela colaboração e incentivo que muito me recomfortaram.

Ao orientador, Doutor José Carlos Morgado, pelo profissionalismo, competência, dedicação e amizade que permitiram transformar todos os obstáculos em momentos de descoberta e aprendizagem.

À minha mãe e à minha sogra pelo seu exemplo de vida e de trabalho.

À Mariana e ao Miguel pelos momentos em que se viram privados da presença do pai, à Elsa, companheira de todos os momentos, pelas inúmeras vezes que ouviu as minhas dúvidas e lamentações, dedico-vos este trabalho como sinal de todo o meu amor e reconhecimento.

Resumo

O presente estudo desenvolve-se em torno da centralidade que articulação curricular tem vindo sucessivamente a assumir nos discursos mais recentes sobre a educação, bem como do papel que assume quer em termos de sucesso educativo, quer em termos de retenção e abandono escolar.

Intitulado “Influência da articulação curricular no sucesso educativo dos alunos”, este trabalho de investigação, de carácter exploratório e de teor essencialmente quantitativo, tem como amostra representativa da população em estudo 118 professores das escolas dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico de um Agrupamento de Escolas do Distrito do Porto, que aí exerceram funções no ano lectivo de 2008/2009. Todos os professores da população do estudo tiveram a mesma probabilidade de integrar esta amostra, dado que distribuimos o questionário que utilizámos a todos os elementos da população.

Procedemos, ainda, à análise de conteúdo de 18 PCTs do *Agrupamento*, elaborados no ano lectivo de 2008/2009. Para o efeito, procedemos a uma selecção aleatória dos PCTs que, no entanto, respeitasse a representatividade que cada uma das escolas tem na totalidade das turmas do *Agrupamento*.

Com base nos dados recolhidos procurámos problematizar as representações dos professores sobre os conceitos de articulação curricular vertical e/ou horizontal, identificar factores de (in)sucesso educativo, constatar a existência, ou não, de práticas articulação curricular e aferir potencialidades e constrangimentos deste processo. No fundo, pretendíamos contribuir para esclarecer a relação entre articulação curricular e (in)sucesso educativo.

Pudemos constatar que a articulação curricular é um processo que se encontra ainda numa fase incipiente. Não existem práticas significativas de articulação vertical no *Agrupamento* e as práticas de articulação horizontal circunscrevem-se, quase exclusivamente, à definição de critérios de avaliação e à enumeração de procedimentos de articulação horizontal ao nível de conteúdos, de actividades e de estratégias de actuação com os alunos. Verificou-se, ainda, uma certa indefinição dos inquiridos no que se refere à relação entre articulação curricular e (in)sucesso educativo.

Abstract

This investigation is related to the main role that the curricular articulation has been successively assuming in the most recent speeches about education, and it is also about the place it represents both in terms of educational success and also in terms of school failure and school abandon.

Bearing the title “The influence of the curricular articulation in the students’ educational success”, this work, which has an exploring character and an essentially quantitative basis, has a representative population sample of around 118 elementary education school teachers of the 1st, 2nd and 3rd cycles of a *Group of schools* of the Oporto district where those teachers worked in 2008/2009. All the teachers of the studying population had the same probability of integrating this sample as we handed out the questionnaire that we used to all the elements of the population.

We also analysed the contents of 18 *PCTs* of that *Group of schools* that were elaborated in that same school year. For that purpose we selected the *PCTs* in a fortuitous way, respecting, though, the representativity that each of the schools has in all the “Group of schools” classes.

Having in consideration the data that we collected, we tried to question the representations of the teachers about the concepts of vertical and/or horizontal curricular articulation, to identify some factors of educational (in)success, to search for the existence, or not, of curricular articulation practice and to discover the potentialities and embarrassments of this process. In conclusion, we wished to contribute to clarify the relation between curricular articulation and educational (in)success.

We could see that the curricular articulation is a process that is still in a starting phase. There is no meaningful practice of vertical articulation in that “Group of schools” and the horizontal articulation practice is linked, almost exclusively, to the definition of the evaluation criteria and to the enumeration of horizontal articulation procedure, as far as contents, activities and acting strategies with the students are concerned. We could see, besides that, a certain confusion of the people who answered the questionnaire towards the relation between curricular articulation and educational (in)success.

Índice geral

Lista de siglas.....	viii
Índice de gráficos	viii
Índice de quadros.....	ix
Índice de anexos.....	ix
Introdução.....	7
1. Problemática da investigação	4
2. Objectivos do estudo.....	4
3. Organização da dissertação.....	5
Capítulo I	8
Concepções e práticas curriculares.....	8
1. Evolução do conceito de currículo	9
1.1. Currículo como produto	12
1.2. Currículo como projecto.....	13
2. Flexibilidade curricular	18
3. Integração curricular	22
Capítulo II	28
Articulação curricular: uma prática a explorar.....	28
1. Noção de articulação curricular	29
2. Articulação curricular vertical	30
2.1. Simbiose entre transição e articulação	30
2.2. Medidas de articulação vertical	35
3. Articulação curricular horizontal.....	37
3.1. Da disciplinarização à articulação do conhecimento	37
3.2. Medidas de articulação horizontal.....	42
Capítulo III	45
No encaixe do sucesso educativo	45
1. Conceito(s) de (in)sucesso.....	46
2. Elementos de insucesso educativo	51
2.1. Elementos relativos ao aluno	51
2.2. Elementos relativos à família	54
2.3. Elementos relativos ao sistema educativo.....	56
3. Alguns elementos de promoção do sucesso educativo	58
3.1. Desenvolvimento Profissional docente.....	58

3.2. Relação afectiva	62
3.3. Relação pedagógica.....	65
3.4. Relação volitiva	67
Capítulo IV	70
Enquadramento metodológico	70
1. Investigação educativa	71
2. Metodologias de investigação.....	74
3. Triangulação de dados	78
Capítulo V	82
Metodologia do estudo.....	82
1. Caracterização do contexto do estudo	83
2. Opções metodológicas	84
3. População e amostra.....	86
3.1. Caracterização da amostra.....	89
4. Técnicas de recolha de dados	95
4.1. Inquérito por questionário	95
4.2. Análise documental.....	98
4.3. Procedimentos para elaboração do questionário.....	99
4.4. Elaboração da matriz de análise de conteúdo	107
5. Técnicas de tratamento de dados.....	110
5.1. Análise estatística.....	111
5.2. Análise de conteúdo.....	114
Capítulo VI	115
Apresentação e interpretação de dados.....	115
1. Articulação curricular	117
2. (In)sucesso educativo	123
2.1 Elementos de sucesso educativo	123
2.2. Elementos de insucesso educativo	127
3. Práticas de articulação curricular.....	131
4. Constrangimentos à articulação curricular	144
Conclusões	155
Referências bibliográficas	162
Referências legislativas	171
Anexos (CD Rom).....	172

Lista de siglas

CD	Conselho de docentes
CDA	Conselho de docentes de ano
CRSE	Comissão de reforma do sistema educativo
CT	Conselho de turma
DC	Departamento curricular
GD	Grupo disciplinar
IDS	Índice de desenvolvimento social
LBSE	Lei de bases do sistema educativo
PCT	Projecto curricular de turma
PCTs	Projectos curriculares de turma

Índice de gráficos

GRÁFICO I	Caracterização da amostra em função da idade	89
GRÁFICO II	Caracterização da amostra em função do sexo	90
GRÁFICO III	Caracterização da amostra em função do tempo de serviço	90
GRÁFICO IV	Caracterização da amostra em função do tempo de serviço na escola	91
GRÁFICO V	Caracterização da amostra em função das habilitações académicas	91
GRÁFICO VI	Caracterização da amostra em função da situação profissional	92
GRÁFICO VII	Caracterização da amostra em função da categoria profissional	93
GRÁFICO VIII	Caracterização da amostra em função do nível de docência	93
GRÁFICO IX	Caracterização da amostra em função dos cargos que desempenha	94
Gráfico X	Elementos/Concepções de articulação curricular (dimensão 1)	118
Gráfico XI	Médias dos itens	120
Gráfico XII	Elementos/ Práticas de articulação curricular (dimensão 3)	133
Gráfico XIII	Elementos/Constrangimentos à articulação curricular (dimensão 4)	145

Índice de tabelas

TABELA I	Matriz de correlação relativa às concepções de articulação curricular (dimensão 1)	121
TABELA II	Matriz de correlação relativa às práticas de articulação curricular (dimensão 3)	139
TABELA III	Matriz de correlação relativa aos constrangimentos à articulação curricular (dimensão 4)	150

Índice de quadros

QUADRO I	Caracterização da amostra em função do departamento	92
QUADRO II	Alfas obtidos de acordo com as dimensões	102
QUADRO III	Itens relativos à dimensão A	104
QUADRO IV	Itens relativos à dimensão B	104
QUADRO V	Itens relativos à dimensão C	105
QUADRO VI	Itens relativos à dimensão D	106
QUADRO VII	Dimensão A, categoria e indicadores da análise de conteúdo	108
QUADRO VIII	Dimensão B, categoria e indicadores da análise de conteúdo	109
QUADRO IX	Dimensão C, categoria e indicadores da análise de conteúdo	109
QUADRO X	Dimensão D, categoria e indicadores da análise de conteúdo	110
QUADRO XI	Valores da média e significado da avaliação	112
QUADRO XII	Valores do desvio-padrão e grau de consenso	112
QUADRO XIII	Valores do coeficiente de correlação e nível de relação	113
QUADRO XIV	Dimensões da investigação	116
QUADRO XV	Valores do desvio-padrão relativos às concepções de articulação curricular (dimensão 1)	120
QUADRO XVI	Ordenação dos elementos de sucesso relativos aos alunos	123
QUADRO XVII	Ordenação dos elementos de sucesso relativos aos professores	125
QUADRO XVIII	Ordenação dos elementos de insucesso relativos aos alunos	128
QUADRO XIX	Ordenação dos elementos de insucesso relativos aos professores	129
QUADRO XX	Valores da média e do desvio-padrão relativos às práticas de articulação curricular (dimensão 3)	136
QUADRO XXI	Valores da média e do desvio-padrão relativos aos constrangimentos à articulação curricular (dimensão 4)	147

Índice de anexos

Anexo 1	Tabela – Caracterização da amostra em função do Grupo de docência
Anexo 2	Questionário
Anexo 3	Matriz de análise de conteúdo
Anexo 4	Análise de conteúdo dos PCTs
Anexo 5	Análise de conteúdo das perguntas abertas do questionário

Introdução

A articulação curricular tem vindo progressivamente a tornar-se uma temática central nos discursos mais recentes sobre a educação, sobretudo pelo papel que assume quer em termos de sucesso educativo, quer em termos de retenção e abandono escolar.

Segundo o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2008), existe uma certa tendência para as taxas de retenção se tornarem mais elevadas à medida que os alunos progridem nos ciclos de escolaridade, como podem atestar as percentagens de retenção relativas ao ano lectivo de 2006/07: 1º ciclo – 4,2%; 2º ciclo 11,2%; 3º ciclo 19,9%. Uma situação preocupante, sobretudo ao nível da escolaridade obrigatória, uma vez que a escola está mandatada socialmente para, nesse período, proporcionar uma educação de base a todos os alunos, futuros cidadãos.

Em tal contexto, coloca-se o problema de saber até que ponto as transições de ciclo de ensino são momentos que facilitam, ou não, o insucesso educativo, bem como se a sequencialidade e articulação curricular horizontal são factores que influenciam, positiva ou negativamente, tais períodos de transição.

Na verdade, a experiência mostra-nos que as transições entre níveis e ciclos de ensino geram descontinuidades e, por vezes, rupturas na trajectória escolar dos alunos. Assumindo-se como momentos marcantes da sua vida social, dos pais e dos professores, as transições acabam por consubstanciar períodos críticos na própria anatomia do sistema educativo, necessitando, por isso, de um acompanhamento atento dos responsáveis educativos, dos professores e dos encarregados de educação.

Um outro aspecto de grande importância diz respeito ao tipo de sucesso obtido. Embora, como refere recentemente um jornal diário¹, as taxas de insucesso no ensino básico tenham vindo a registar uma tendência decrescente, passando de 15,5% (em 1996/97) para 7,7% (2008/09), a opinião pública e os estudiosos em educação têm vindo a questionar-se sobre o tipo de insucesso que estará reflectido nas estatísticas mais recentes. Tal preocupação resulta do facto de os alunos revelarem dificuldades ao nível das literacias, que se esperariam desenvolvidas durante o ensino básico, bem como ao nível das explicações globais para os fenómenos/acontecimentos com que se deparam no seu dia-a-dia. Coloca-se, desta forma, o problema de saber até que ponto a actual organização de saberes em disciplinas mais ou menos

¹ NOGUEIRA (2009), no Correio da Manhã de 25.08.09.

estanques, reflectindo a própria lógica de organização das escolas em detrimento de uma lógica integrada e integradora na organização dos saberes, potencializa uma (des)contextualização do conhecimento trabalhado com os alunos, contribuindo, em última análise, para um conhecimento fragmentado que, não reflectindo a complexidade do real, se apresenta de difícil compreensão para os alunos.

Ora, a articulação curricular (vertical e/ou horizontal) configura-se como uma possibilidade de alterar a compartimentação que perpassa o próprio sistema educativo, com evidentes reflexos ao nível da sala de aulas, contribuindo tanto para a “globalização²” do conhecimento, quanto para conferir sentido e sequencialidade ao percurso escolar dos alunos, amenizando assim as rupturas mais significativas nos momentos de transição. Aliás, é nesse sentido que Alarcão (2008: 123) recomenda o “estabelecimento de uma unidade de escolarização sequencialmente articulada no plano normativo, organizacional, curricular e pedagógico”, de modo que a escola funcione como um todo em torno do desenvolvimento harmoniosos e global do aluno.

No quadro actual, em que a escola não tem conseguido dar uma resposta cabal às exigências que se lhe colocam em termos de sucesso educativo, vão emergindo opiniões de estudiosos sobre a necessidade de construir um conhecimento articulado vertical e horizontalmente, o que nos remete para o campo de articulação curricular e nos permite levantara as seguintes questões:

- a) Como é concebida e valorizada a articulação curricular?
- b) Quais os factores de (in)sucesso educativo mais valorizados pelos professores?
- c) Que práticas curriculares são organizadas para promover uma articulação de saberes?
- d) Que papel desempenham os órgãos de gestão intermédia na promoção de práticas de sequencialidade e articulação curriculares?
- e) Que factores (in)viabilizam a organização de práticas de sequencialidade e articulação curricular nos diferentes anos/níveis de ensino?
- f) Qual a relação entre sucesso escolar e a articulação curricular vertical e/ou horizontal?

² Utilizamos aqui a expressão “globalização do conhecimento” para nos referirmos a um conhecimento construído de forma integrada e integradora a partir dos contributos das várias áreas de saber.

Foi com base nestas questões que procurámos estruturar o nosso percurso investigativo. Para o efeito, seleccionámos a problemática da investigação, delineámos os objectivos do estudo e procedemos à organização da dissertação de forma a melhor perseguirmos o desiderato a que nos propomos. É destes aspectos que damos conta a seguir.

1. Problemática da investigação

Qualquer investigação deve ter por base, como afirma Pacheco (1995: 6-7), “um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”.

Deste modo, fruto da nossa experiência pessoal no ensino básico, da ideia de que a avaliação externa é um factor importante de afirmação e reconhecimento da escola na comunidade envolvente e do facto da articulação curricular ser um processo essencial para o aproveitamento e sucesso educativo dos alunos, decidimos fazer desta temática o eixo estruturante da nossa dissertação de mestrado. O ruído criado na comunidade escolar sobre os problemas da sequencialidade e articulação curriculares e a tentativa de desocultar os contributos da articulação curricular para diluir o insucesso educativo e para melhorar as práticas educativas do agrupamento em que exercemos funções docentes, foram os principais motivos que estiveram na base da definição da problemática central desta investigação. Problemática que sintetizamos em torno da seguinte questão:

Será a articulação curricular (vertical e/ou horizontal) factor de insucesso educativo dos alunos?

No fundo, pretendemos compreender os modos de apropriação de práticas de sequencialidade e articulação curriculares assumidas por professores, responsáveis pela gestão escolar e demais actores educativos e seus reflexos no sucesso educativo dos alunos.

2. Objectivos do estudo

Na tentativa de delinear a nossa caminhada em busca de respostas para a problemática enunciada, definimos os seguintes objectivos:

- (1) Problematizar as representações dos professores sobre os conceitos de articulação curricular vertical e/ou horizontal.
- (2) Averiguar factores de (in)sucesso educativo mais valorizados pelos professores.
- (3) Aferir potencialidades e constrangimentos da articulação curricular no ensino básico.
- (4) Identificar práticas articulação curricular na escola.
- (5) Compreender a relação entre articulação curricular e (in)sucesso educativo.

3. Organização da dissertação

O presente trabalho de investigação estrutura-se em seis capítulos. Os primeiros três capítulos materializam o estado da arte e respectiva argumentação teórica. Os restantes dizem respeito à fundamentação empírica do estudo e à apresentação e análise dos dados obtidos, dando corpo a um todo que engloba a opinião dos estudiosos em educação, as opiniões dos professores inquiridos e o nosso singelo contributo para uma melhor compreensão da problemática seleccionada.

No primeiro capítulo, abordamos as concepções e práticas curriculares que, de forma directa ou indirecta, revelam uma clara conexão com a problemática da investigação. Após uma breve referência à evolução do conceito de currículo, reflectimos em torno da sua polissemia e exploramos duas diferentes formas de o perspectivar – currículo como produto *versus* currículo como projecto. Na parte final, e socorrendo-nos das reflexões anteriores, procuramos enaltecer a importância do conceito de flexibilidade curricular, uma vez que se configura como um substrato essencial para uma integração curricular promotora de um conhecimento abrangente e flexível, que permita dar resposta às necessidades dos seus destinatários.

Dedicamos o segundo capítulo à exploração do conceito de articulação enquanto prática curricular que, numa lógica vertical, possibilita a transformação de momentos de transição e descontinuidade em pontes que interliguem as diferentes etapas na construção de um todo que é o ensino básico. Paralelamente, reportamo-nos ao conceito de articulação curricular, dimensionado agora numa perspectiva de horizontalidade, o que viabiliza a passagem de uma

organização disciplinar e compartimentada do saber para outra mais integrada e articulada, capaz de abarcar a complexidade dos fenómenos da vida real.

No terceiro capítulo, começamos por apresentar vários conceitos de (in)sucesso, justificando a nossa opção pelo conceito de insucesso educativo, uma vez que é o que melhor se adequa aos propósitos do nosso estudo. Seguidamente, referem-se alguns dos factores mais relevantes de insucesso educativo, com particular relevância para os que reportam aos alunos, às famílias e ao próprio sistema educativo. Partindo do pressuposto de que o insucesso é um fenómeno de responsabilidades partilhadas pelos vários agentes educativos, terminamos este capítulo apresentando algumas estratégias cuja operacionalização pode contribuir para diluir o insucesso educativo, um processo que deve produzir efeitos tanto ao nível do desenvolvimento profissional docente, como da relação afectiva, pedagógica e volitiva que se estabelece entre professor e alunos.

O quarto capítulo engloba o enquadramento metodológico do estudo. Partindo do conceito de investigação educativa, reflecte-se, ainda que de forma breve, em torno dos principais paradigmas que têm norteado a investigação no terreno da educação. De seguida, recorreremos ao conceito de triangulação de dados, aqui entendido como forma de tentar superar posições mais extremadas no âmbito das distintas metodologias de investigação, permitindo compreender melhor as opções metodológicas adoptadas neste trabalho de investigação, bem como as virtualidades deste procedimento. No fundo, pretendemos ao longo deste capítulo contribuir para uma melhor compreensão da realidade e disponibilizar um retrato mais global do fenómeno em estudo.

No quinto capítulo, intitulado metodologia do estudo, apresentamos uma breve caracterização do contexto onde decorre a investigação, uma fundamentação das opções metodológicas e a definição da população e amostra em estudo. Procedemos, ainda, a uma caracterização da amostra, o que nos permite aferir o seu grau de adequação à realização da investigação e, mais concretamente, à concretização dos objectivos delineados, bem como à identificação e caracterização das técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas.

No sexto capítulo, procedemos à apresentação e interpretação dos dados, organizando-as de acordo com as quatro dimensões que presidiram a todo este percurso de investigação: (1)

articulação curricular; (2) (in)sucesso educativo; (3) práticas de articulação curricular; e (4) constrangimentos à articulação curricular.

Por último, apresentamos um conjunto de considerações finais que consubstanciam o contributo que a nossa investigação pode propiciar para o esclarecimento da problemática em estudo. Procuramos, essencialmente, aferir em que medida os objectivos que nortearam esta tarefa de investigação foram, ou não, concretizados. Na parte final, afloram-se algumas limitações do projecto de investigação e identificam-se algumas pistas para estudos posteriores, aspectos tanto mais importantes quando estamos perante um estudo exploratório.

Capítulo I

Concepções e práticas curriculares

1. Evolução do conceito de currículo

O termo currículo tem vindo a assumir, nos últimos tempos, uma importância crescente na educação, merecendo uma atenção especial quer por parte dos investigadores em educação, quer pelos responsáveis pelas políticas educativas e curriculares, quer, ainda, pela legislação no âmbito da educação.

Etimologicamente, a palavra currículo provém do “étimo latino *currere*, significando caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir”, remetendo para duas noções principais: “uma sequência ordenada, outra (...) de totalidade de estudos” (Pacheco, 2001: 15-16). No entender de Goodson (2001: 61), a própria etimologia da palavra circunscreve-nos a uma “concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir ou, mais significativamente, a apresentar”.

Numa perspectiva mais histórica, o termo currículo surge, tal como referem Pacheco, Flores e Paraskeva (1999), referido pela primeira vez no *Oxford English Dictionary*, associado às Universidades de Glasgow (1577) e de Leiden (1687), instituições de ensino ligadas ao movimento calvinista. De acordo com este movimento, “existe uma relação homóloga entre o currículo e a disciplina; o primeiro estava para a prática educativa calvinista como a segunda para a prática social desta corrente de pensamento” (Pacheco, 2005: 32).

No século XVII, em Inglaterra, a definição de currículo escolar ganha alguma pujança, motivo que leva Stenhouse (1991: 25) a transcrevê-la da seguinte forma: “curso, en especial un curso regular de estudios en una escuela o una universidad”. De facto, o conceito de currículo começa a implementar-se no seio do sistema educativo, perpetuando-se, até aos dias de hoje, como uma das suas dimensões estruturantes.

Em meados do século XIX, o termo currículo começa ser aplicado, mais frequentemente, “não só às disciplinas estudadas nas escolas politécnicas e nas universidades mas também aos níveis pré-universitários de instrução” (Pacheco, 2005: 31). É ao longo deste século que o conceito de currículo se consolida de forma clara no campo educacional, situação que não pode dissociar-se da emergência das “grandes tendências” que marcariam os conflitos em torno do campo curricular ao longo do século XX (Pacheco, Flores & Paraskeva, 1999: 12).

No entanto, Morgado (2000b: 19) considera que é no início do século XX que o “currículo começa a adquirir um estatuto epistemológico-científico próprio”, ao ponto das questões do

currículo começarem, como defendem Emídio, Fernandes e Alçada (1992: 11), a assumir um papel primordial nas mudanças educativas, em particular, no que diz respeito aos problemas relacionados com o “apoio político e administrativo, os meios económicos disponíveis e, naturalmente, a formação de professores”.

A partir da década de setenta, do século passado, o termo currículo passa a ser utilizado com grande frequência, no campo da educação, cuja referência se torna quase obrigatória, tendo, com dizem Pacheco, Flores e Paraskeva (1999: 13), “assumindo vários significados de acordo com os mais díspares contextos de aplicação, o que tem motivado uma enorme ausência de consensos”. Assim, se compreende, como afirma Ribeiro (1999: 11), que o conceito de currículo não possua “um sentido unívoco”, existindo uma “diversidade de definições e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, o que vem traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”.

Fruto da falta de consenso relativamente à sua definição, qualquer tentativa de concepção continua a revelar-se tarefa árdua, complexa e conflitual. Ao ponto de Pacheco (2005: 37) pensar que “insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo”, uma vez que ainda não “existe um acordo totalmente generalizado sobre o que verdadeiramente significa”.

Em Portugal, as questões curriculares surgem com algum ímpeto no processo de Reforma do Sistema Educativo, ao ponto da CRSE³ (1987: 185) se referir, explicitamente, tanto ao currículo formal como ao currículo informal ou oculto, afirmando que

o currículo formal define objectivos gerais e específicos, fixa critérios para a selecção de áreas ou disciplinas e respectivos conteúdos, indica as metodologias e estratégias a defender e define os processos de avaliação dos níveis de aprendizagem. O currículo informal ou oculto é o pano de fundo que subjaz ao currículo formal, isto é, a situação escolar na qual o currículo formal vai ser realizado.

É nesta sequência de ideias, que a CRSE (1988: 97), no seu relatório final, entende que o conceito de currículo

é geralmente entendido ou em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto de actividades lectivas, ficando fora delas todas as actividades não lectivas ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto de actividades (lectivas ou não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre.

³ Comissão de Reforma do Sistema Educativo

A reforma de Veiga Simão e a LBSE⁴ tornam-se, na opinião de Morgado (2000c), dois marcos importantes na construção do currículo pelas escolas e pelos professores, ao ponto das décadas de oitenta e noventa conhecerem alterações significativas no campo curricular. Nesta consonância, citando o autor (*idem*: 168), a “administração central, com o intuito de alterar as práticas educativas”, tem vindo a insistir em “novos discursos que contemplam a reorganização de planos curriculares”, o surgimento de “actividades de complemento curricular, a elaboração de projectos da Área-Escola e da Área de Projecto; a organização ao nível dos departamentos curriculares, um novo modelo de gestão, um novo regime jurídico da autonomia da escola e a flexibilização curricular”.

Na opinião de Nóvoa (1997), a emergência e consolidação do conceito de currículo, em Portugal, surge associada à “filiação” na linha de pensamento educacional anglo-saxónico, com o progressivo abandono da perspectiva francófona que vinha imperando até então. Na opinião deste autor (*idem*: 15), o conceito de currículo foi importado para o contexto educacional português, com base, essencialmente, em duas razões: a primeira compreende a “importância crescente do universo anglo-saxónico na definição dos modos de pensar, das categorias de análise e das linguagens a utilizar no contexto da educação e das ciências da educação”; a segunda abrange os “conflitos e lutas de poder no interior da comunidade educacional e científica, no sentido de instaurar (legitimar) certas correntes e tendências de investigação e de acção pedagógica”.

Foram-se estabelecendo, deste modo, as concepções de currículo como produto, onde o currículo é visto como um conjunto de intenções predefinidas a concretizar na escola, independentemente do seu processo de implementação; de currículo como projecto, onde o currículo é interpretado pelos professores de diferentes modos e aplicado aos diferentes contextos; de currículo com práxis, onde o currículo resulta da actuação em grupo dos professores, constituindo-se numa dialéctica entre acção e reflexão.

Face às variadas concepções existentes de currículo, optamos por desenvolver as de currículo como produto e como projecto, uma vez que se tratam de concepções curriculares que, de uma forma ou de outra, se apresentam como incontornáveis na abordagem das problemáticas relacionadas com o incremento de uma maior interacção entre teoria e prática,

⁴ Lei de Bases do Sistema Educativo (1986).

desiderato que perseguimos nesta investigação. Aliás, a “passagem” da noção de currículo como produto para currículo como prática evidencia a evolução que tem perpassado, nos últimos tempos, o tema educacional.

1.1. Currículo como produto

A concepção de currículo como produto aparece fortemente ligada a uma visão mais tradicionalista de currículo, entendido como conjunto de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar e que Formosinho (1987c: 41) designa de “currículo pronto-a-vestir de tamanho único”.

Tal perspectiva curricular tem subjacente, como afirma Ribeiro (1999: 13), uma ideologia que concebe o currículo como um “modo de transmitir de geração em geração o conjunto acumulado do saber humano, sistematicamente organizado e tradicionalmente consagrado em matérias ou disciplinas fundamentais”. Daí a ideia que se foi generalizando de que o currículo veicula um determinado conhecimento oficial, organizado por disciplinas.

Tal conceito de currículo emerge associado a uma política curricular estabelecida a nível nacional, sendo designado por Gimeno Sacristán (1989: 130) como *currículo prescrito*, representando toda “aquella definición del mismo, de sus contenidos y demás orientaciones relativas a los códigos que lo organizan, que obedece a las determinaciones que proceden del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas”.

De acordo com esta concepção, o currículo é visto como “um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado”, isto é, como “sinónimo de conteúdos ou programas das várias disciplinas”, tendo como orientação privilegiada “o racionalismo académico” (Pacheco, 2001: 35).

É esta noção curricular que permite que os “manuais escolares do professor ou do aluno e os livros de texto” sejam considerados “uma tradução concreta de um plano ou programa de ensino-aprendizagem” pré estabelecidos (Ribeiro, 1999: 17), ao ponto de serem o principal guia dos professores, criando nestes, por vezes, o hábito de não se preocupar em conhecer o programa aprovado a nível nacional.

No que se refere à função desempenhada pelos professores, estes assumem um “papel de meros reprodutores de programas disciplinares, transmitindo acriticamente” (Serra, 2004: 27-28) o que lhes havia sido prescrito a nível central, remetendo-os, de acordo com Morgado (2008: 10), para “o estatuto de funcionalismo público e para a posição de meros técnicos curriculares”.

Esta noção de currículo fundamenta-se numa teoria curricular técnica, que obedece, como sustenta Pacheco (2001: 35), a uma “lógica burocrática do desenvolvimento curricular, com o predomínio da mentalidade técnica, ligada aos especialistas curriculares que se filiam no grupo dos tradicionalistas, já que se salvaguarda a legitimidade normativa da construção curricular”.

As políticas curriculares e educativas vigentes, neste período, convergiram mais para, voltando a citar aquele autor (*idem, ibidem*), “privilegiar uma dimensão instrumental e utilitarista da educação e do currículo do que para a afirmação de valores, do desenvolvimento humano e da construção da cidadania”, permitindo que se perpetuasse “um paradigma educativo mais consoante com a submissão, a passividade e a uniformidade do que o pensamento autónomo, a liberdade, a capacidade de resolução de problemas e a reflexão crítica”.

Apesar disso, nos inícios dos anos setenta, esta visão curricular começou a ser posta em causa, essencialmente, devido à reivindicação dos professores sobre o reconhecimento da sua responsabilidade nas práticas adoptadas na escola e do seu protagonismo num processo educativo que resulta de múltiplas relações entre os seus intervenientes. Começava a abrir-se o caminho para o surgimento do currículo como projecto.

1.2. Currículo como projecto

Nos tempos mais recentes, tem vindo a atribuir-se uma importância crescente à concepção de currículo como projecto, vendo-se, nesta perspectiva, uma possibilidade de ultrapassar o dualismo entre a teoria e a prática presente em algumas ideias de currículo.

Em reacção a uma concepção de currículo prescrito de forma meramente administrativa, institucionalizado e abstracto, surge, na década de setenta, a reconceptualização curricular que

se revela, na opinião de Pacheco (2007), num pujante instrumento de desconstrução de uma *lógica tyleriana*⁵.

Concretamente, a reconceptualização traduz, de acordo com Pacheco (2005: 106-107), uma clara rejeição da racionalidade que vinha imperando, “marcada por uma ideologia tecnológica”, herdeira de “um modelo fabril do desenvolvimento do currículo” e de um processo de teor tecnicista no domínio da gestão do processo ensino-aprendizagem, vindo a introduzir “o pensamento não só de que as estruturas e as ideias fundamentais básicas devem ser ensinadas na escola, tornando-se parte integrante das reformas, mas também (...) que todo o conceito poderia ser ensinado a todos os alunos”. Além do mais, importa não esquecer que este movimento reconceptualizador surge num momento de acesa crítica à escola, por não estar a cumprir os desígnios que lhe vinham sendo consignados.

No sentido de complementar aquela transformação, Pinar (2007: 290) propõe que o currículo passe a ser visto como *conversação complexa*, de forma a usar o conhecimento escolar para fundamentar e questionar “a compreensão de nós mesmos e da sociedade em que vivemos”, recusando, desta forma, que os professores instruem os alunos para “imitar as conversações de outros”. O autor (*idem, ibidem*) utiliza o termo conversação para se referir a “acontecimentos de final mais aberto, por vezes até pessoal, e conduzidos por interesses nos quais as pessoas se encontram dialogicamente uma à outra”.

Nesta ordem de ideias, o currículo passa a ser visto, à luz da concepção de Pinar (*idem*: 293), como “um verbo, uma acção, uma prática social”, tornando-se o “produto do nosso trabalho”, ou seja, uma “conversação contínua, ainda que complexa” sobre aquilo que somos, fazemos e porque e para quê o fazemos.

Não deixando de reconhecer os contributos dos autores referidos, no campo da reconceptualização a nível curricular, a verdade é que no contexto educativo português, como sustenta Roldão (1999a: 37), a passagem de uma escola que se “dirigia a um grupo socioculturalmente restrito de destinatários, para os quais a utilidade da educação escolar era tendencialmente monofacetada e de contornos bem definidos”, para uma escola inserida “numa sociedade de educação para todos”, destinada “a públicos cada vez mais heterogêneos cultural

⁵ Na lógica tyleriana, o currículo concebe-se como “uma técnica nas mãos dos especialistas” ou como um “produto que é decidido superiormente e depois colocado ao serviço dos professores”, obedecendo a um “modelo burocrático”, à “racionalidade tecnológica” e à “mentalidade técnica” (Pacheco, 2001: 34).

e socialmente” acarreta, inevitavelmente, a mudança de um currículo *rigido e uniforme* para um currículo como projecto.

Na realidade, como defendem Leite, Gomes e Fernandes (2001: 35), “a ideia de uma escola e de um currículo que se ensina a todos/as da mesma forma, ao mesmo tempo e ao mesmo ritmo, não se enquadra na perspectiva de currículo como projecto”. Aparecem, deste modo, os projectos curriculares de escola e de turma como “meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos/as” (*idem*: 16) e que Roldão (1999b: 44) concebe como “a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real”.

No seguimento destas propostas, resulta uma concepção de currículo que Pacheco (2001: 20) define como

um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Não se contesta, deste modo, que o currículo seja decidido no plano oficial, mas que, simplesmente, não pode esquecer as experiências ou vivências educativas e de aprendizagem, o que, na opinião de Ribeiro (1999: 14), conduz a um “processo activo da parte do educando, traduzindo-se em algo que realiza e é capaz de realizar” possibilitando a aquisição de experiências que possibilitem outras aprendizagens e, permitindo, em suma, “uma acumulação de experiências educativas” que constituem “o itinerário formativo do aluno durante a sua passagem pela escola”.

Fruto desta ligação entre teoria e prática, o currículo deixa de aparecer, como sustenta Morgado (2000b: 31), como um “plano totalmente previsto” passando a associar-se a um conceito mais “abrangente, que depende das condições em que o mesmo é contextualizado”.

Esta maior abrangência do currículo engloba, com explicita Ribeiro (1999: 14), “todas as actividades de aprendizagem proporcionadas na escola, quer elas resultem de intenções ou propósitos explícitos quer decorram da própria organização e ingredientes da vida escolar”, deixando de fazer sentido “a diferença entre currículo formal e currículo informal”.

⁶ Ribeiro (1999: 14) utiliza neste contexto o significado de currículo presente na expressão *curriculum vitae*.

De facto, os projectos curriculares ao terem, como defendem Leite, Gomes e Fernandes (2001: 17), “subjacente a intenção de dar vez e voz aos/às alunos/as a que se destinam e de gerarem aprendizagens significativas para esses alunos/as, devem ser construídos no sentido de proporcionarem uma visão global das situações e uma construção interdisciplinar” dos saberes, tanto em contexto de aula, como em actividades extra-curriculares.

Na verdade, quer a organização do currículo e a hierarquização dos seus saberes, quer a apropriação que o aluno faz dos saberes provenientes das disciplinas, quer, ainda, as actividades desenvolvidas pela escola fora do contexto das disciplinas e o tipo de organização em que se processa o ensino, remetem-nos para uma concepção de currículo que vai para além do explícito e do estabelecido formalmente.

No sentido de qualificar tal concepção de currículo, aparece o conceito de currículo oculto que, como defende Torres Santomé (1995: 201), “faz referência a todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino aprendizagem e, em geral, em todas as interacções que se dão no dia-a-dia das aulas e escolas”.

Reconhecendo a importância da tomada de consciência das intenções explícitas e implícitas da aprendizagem, Ribeiro (1999: 21) alerta para a possibilidade do currículo explícito “pretender estimular a criatividade, valorizar a capacidade autónoma de exame crítico dos alunos”, enquanto “a forma de organização do ensino e o clima social em que decorre propiciam comportamentos e atitudes de conformismo com o estabelecido”.

Assim sendo, é urgente, como assegura Pardal (1993: 20), perceber que o currículo oculto da escola é um “factor de peso a ter em conta, se se pretende uma inovação educacional. Uma escola não aponta para a inovação atendendo-se apenas à introdução de elementos novos nos planos curriculares formais”.

Neste sentido de inovação e actualização aparece como premente perceber o currículo como um texto. Tal concepção acarreta, no dizer de Paraskeva (2000: 68), a impossibilidade de compreender o currículo “à margem dos sujeitos e dos referentes que lhe conferem existência. São eles que, não só irão determinar os compassos e ritmos em que o mesmo se irá processar, como também permitirão que a rede de significações contida no texto se actualize ou seja, passe de um estado de suspensão para um estado de presença”.

Esta sequência de ideias inscreve-se no pensamento de Stenhouse (1991: 29) apresenta o currículo como “una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un

propósito educativo, de forma tal que permaneça aberto a discussão crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”.

No encaço desse desiderato, os professores têm de assumir um papel activo no currículo, que Leite (1999: 87-88) explicita em cinco pontos essenciais:

- (1) considera-se um profissional de gestão curricular e não um mero receptor de uma informação a transmitir ou um executor acrítico e despersonalizado dos programas emanados da administração;*
- (2) aceitar a responsabilidade de desenvolver um trabalho onde nem tudo é prescrito a nível nacional, recorrendo para o efeito à concepção e desenvolvimento de projectos locais;*
- (3) participar na tomada de decisões curriculares que levem à concepção e desenvolvimento de projectos que façam a adequação e gestão dos programas nacionais aos contextos e realidades locais e à população escolar alvo desse projecto.*
- (4) dar forma e sentido ao discurso de autonomia pedagógica das escolas, criando condições para a promoção de um ensino para todos de melhor qualidade;*
- (5) criar um ambiente de aprendizagem, onde cada aluno se sinta aceite e representado, sendo-lhe proporcionadas condições para organizar os saberes decorrentes da sua experiência e adquirir saberes relacionados com as experiências de outros.*

Ora, o que se continua a verificar no contexto educativo português é que, como descreve Morgado (2001: 48), “a centralidade da decisão educativa do Ministério da Educação, a ténue articulação e a escassez de práticas de coloração entre os vários órgãos no interior das escolas e entre estas e outras instituições comunitárias”, a que se junta “a falta de tradição e carência de destrezas para o trabalho em equipa, aliadas às emergentes resistências pessoais dos professores”, têm funcionado como fortes constrangimentos à “construção de projectos pelas escolas, resumindo-se estes à formalidade administrativa do cumprimento da obrigação”. Assim se compreende que só com uma mudança substantiva das políticas e das práticas curriculares se consigam concretizar os propósitos enunciados. Caso contrário, a retórica de mudança acabará, inevitavelmente, por pactuar e, de certa forma, legitimar velhas práticas curriculares.

Em síntese, o professor actuará como gestor curricular se conceber um projecto de adequação dos programas nacionais, clarificar as intenções do seu projecto, planificar procedimentos para as concretizar e implementá-las. Para tal, a escola deve assumir-se como um espaço curricularmente criativo organizado para a mudança⁷, no sentido de adoptar práticas de flexibilização curricular que conduzam a uma maior integração curricular, aspectos sobre os quais nos debruçaremos nos segmentos de texto seguintes.

⁷ Neste mesmo sentido, Leite (2003) utiliza a expressão “escola curricularmente inteligente”.

2. Flexibilidade curricular

O conceito de flexibilidade curricular assenta nas ideias de autonomia, de territorialização curricular e de responsabilização dos professores na concepção e desenvolvimento de projectos que promovam a adequação e diferenciação curriculares de forma contextualizada.

No preâmbulo do Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, refere-se a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo uniforme e centralizado, “no contexto da crescente autonomia das escolas”, convidando-as a construir “projectos de gestão flexível do currículo”, no sentido de encontrar “respostas adequadas aos alunos” e aos “contextos concretos” em que os professores exercem o seu trabalho.

Emerge, deste modo, a concepção de autonomia curricular como factor capaz de conduzir, como sustenta Morgado (2000b: 68), à

operacionalização de um projecto educativo próprio, atender às necessidades da comunidade, decidir sobre as disciplinas, realizar actividades culturais adequadas ao contexto de cada escola, organizar mais eficientemente os recursos e aglutinar os pais, alunos e professores num estilo de educação partilhada.

Deste modo, devemos entender a autonomia curricular do professor, “não propriamente [como] um mecanismo de exclusão da normatividade do sistema educativo, mas sim um suporte devidamente territorializado e privilegiado das práticas curriculares quotidianas” (Morgado, 2000c: 178).

De facto, os modelos curriculares uniformizadores revelaram-se, como sustenta Morgado (2000b), incapazes de dar respostas adequadas às solicitações de um sistema em crescente expansão e complexidade.

Em face disto, a descentralização aparece, no entender do autor (*idem*: 107), como resposta a “imperativos de eficácia, de transparência de serviços, de reconhecimento dos conteúdos locais”, ao mesmo tempo que procura a “legitimação do estado, cujo discurso perdeu credibilidade e se vê, por um lado, confrontado com um crescendo de conflitos sociais e, por outro, manietado com uma máquina administrativa onerosa, lenta e, consequentemente, ineficaz”. A todo este conjunto de intenções explícitas ou implícitas do poder central, acresce ainda a globalização.

Confrontamo-nos, deste modo, com a dicotomia local/global, da qual assoma, inevitavelmente, uma dúvida: como falar de autonomia e territorialização do currículo, num contexto incontornável de globalização?

De facto, tal como defendem Pacheco e Pereira (2007: 372), a globalização, “enquanto estratégia de homogeneização cultural, que tem como ideologia de base o neoliberalismo, traz uma linguagem de uniformização para a escola que não lhe é totalmente estranha, contribuindo para a *retylerização*⁹ das práticas curriculares”. Concorre, de igual forma, para que “as identidades de actores educativos e de organizações escolares – dentro de um léxico comum que integra, entre outras palavras, ‘autonomia’, ‘descentralização’, ‘projecto’ e ‘comunidade’” – permaneçam no “plano dos discursos políticos burocráticos” sem o devido e necessário reflexo “nas práticas políticas de professores e alunos” (*idem, ibidem*).

Como reflexo desta globalização, têm sido enaltecidos alguns indicadores da “qualidade” do ensino, o *ranking* das escolas ou a formulação dos *estandares* de competências, que Torres Santomé (2004) afirma desrespeitarem a autonomia docente. Segundo o autor (*idem*: 30) estamos perante uma “recentralização de poder, contudo de uma forma mais subsumida, quer para os docentes, quer para os alunos e suas famílias, não obstante os discursos oficiais remeterem para uma aposta forte na descentralização”.

No fundo, tem-se vindo a afirmar, como sustenta Pacheco (2008a: 17), uma “autonomia curricular relativa⁹, mais na perspectiva do mandato que na perspectiva de projecto, pois a escola implementa e respeita as normas estabelecidas, não colocando em causa as competências da Administração central”. Trata-se, como afirma Morgado (2009: 3597), de uma “autonomia sitiada”, visível ao nível da construção e operacionalização dos projectos curriculares na escola, uma vez que “essa construção tem sido feita em função dos [extensos] programas e das disciplinas existentes e continua a ser tutelada pela Administração, que estabelece as normas e os limites e persiste em não abrir mão do seu poder de decisão curricular¹⁰”.

Todas estas situações têm concorrido para acentuar a dicotomia entre global e local de difícil [mas não impossível] conjugação com o respeito pela especificidade, diversidade e identidade dos contextos educativos.

⁹ Pacheco e Pereira (2007: 372) utilizam o termo “retylerização” no sentido de um “retorno a Tyler” e consequente aceitação do currículo como um “plano, um dispositivo normativo defendido pela administração, embora possa ser regido pelos professores, desde que essa gestão possa ser controlada pelo currículo nacional e pela avaliação estandardizada”.

⁹ Esta afirmação é feita no contexto de uma análise do autor ao Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril.

¹⁰ Em nosso entender, a excessiva preocupação dos professores por “cumprir” os programas de ensino que leccionam tem contribuído para reforçar o papel centralista da Administração ao nível das decisões curriculares, mais especificamente no que se refere à construção dos projectos curriculares. Dito de outra forma, existem muitos professores que se preocupam mais em “cobrir” as rubricas temáticas do programa, muitas vezes numa lógica de mera transmissão de conteúdos, do que em as (re)construírem em conjunto com colegas para conceberem e implementarem o Projecto Curricular de Turma.

No sentido de ultrapassar este antagonismo, Ball (2001: 103) defende uma “unidade articulada¹¹” entre o global e local que permita combinar lógicas distantes e locais, com vista a uma integração de saberes. Trata-se de adoptar, como defendem Leite, Gomes e Fernandes (2001: 29), um currículo que articule “características do global e do local, ou seja que parte do currículo prescrito a nível nacional, que o entende como uma proposta e que o enriquece e reconstrói a nível local”.

Neste contexto, Morgado (2000b) propõe a inclusão do termo “glocalização” no campo do currículo. Explicitando o significado do termo, o autor (*idem*: 64-65) afirma que “expressa uma intersecção, uma interpenetração, uma interdependência, entre o global e o local, ou seja, uma anulação completa de primados de teor fundamentalista”, procurando ainda traduzir, de forma clara, “uma noção de complementaridade e não de exclusão entre o essencial do global e o pertinente do local”. Ao defender a introdução deste conceito na área curricular, Morgado (*idem*: 65) faz a “apologia da glocalização como fórmula coordenadora de duas realidades opostas, mas que em nada são antagónicas, reiterando, deste modo, o “apelo bernsteiniano de um currículo como solução que caminha para um produto híbrido, bicéfalo e glocal”.

De facto, como sustenta Pacheco (2008b: 11), por mais “uniformização que possa implicar, a globalização não significa o fim do currículo nacional” elevando-o, pelo contrário, “a categoria principal se funcionar como instrumento de formação em literacias estruturantes em função de um processo de autonomia que é recontextualizado em resposta a novos desafios económicos e políticos”.

Além do mais, como adverte Santos Guerra (2001: 60) “a rigidez é o cancro das instituições”, uma vez que impede a realização de mudanças e adaptações “com o ritmo e a profundidade convenientes”, mesmo quando a “necessidade de modificar as coisas” se apresenta visível a todos. Daí que continuemos a defender o caminho da flexibilidade do currículo, no sentido de, como afirma Roldão (2000: 86), “deslocar e diversificar os centros de decisão curricular, e por isso visibilizar níveis de gestão que até aqui tinham pouca relevância neste campo”.

Tal flexibilização consiste, no entender de Leite (2001: 32), em compreender o “currículo prescrito a nível nacional como uma proposta que tem de ganhar sentido nos processos de

¹¹ Expressão referida por Ball (2001) no sentido de que o global e o local não devem funcionar como dimensões antagónicas, mas que se devem fundir numa “unidade articulada”.

acção e interacção que ocorrem nas escolas”, adaptando-o assim a uma situação concreta, com características muito próprias.

Dito de outro modo, subentende a “definição de um conjunto nuclear de aprendizagens básicas (...) que se converte num referente para a construção de projectos curriculares nas escolas” (Pacheco, 2000: 139).

Caminhar no sentido da flexibilização curricular inclui, como atesta Roldão (1999a: 37), “repensar o currículo (...) como necessariamente diferenciado, visto que, numa sociedade de educação para todos, a escola se destina a públicos cada vez mais heterogéneos cultural e socialmente”.

Ora, para que a aprendizagem chegue a todos importa repensar, como defende a autora (*idem*: 38), o currículo em redor de algumas dimensões de mudança:

- (A) *a necessidade de diferenciação de propostas curriculares articuladas em torno de metas comuns;*
- (B) *o enfoque na aquisição de níveis desejáveis de competências nos domínios abrangidos pela aprendizagem escolar;*
- (C) *a ancoragem das práticas curriculares em referentes e contextos significativos para todos os que frequentam a escola;*
- (D) *a reconstrução do currículo como projecto específico de cada escola, apropriado pelos seus actores e gestores, substituindo-se o discurso da norma pelo discurso da contextualidade.*

Importa, neste contexto, desconstruir uma ideia que se tem vindo a generalizar entre os professores de que flexibilizar o currículo envolve uma diminuição de nível de exigência. Pelo contrário, flexibilizar o currículo é apenas dar resposta a desafios mais complexos que se têm vindo a colocar à escola e aos professores, sobretudo como resultado da heterogeneidade que hoje caracteriza a generalidade dos contextos educativos. Flexibilizar o currículo deve significar, isso sim, “trabalhar saberes e competências que são essenciais” e que, em virtude disso, se destinam a todos os alunos, constituindo “pré-requisitos para outras aprendizagens e para o desenvolvimento de novas competências importantes a um viver em sociedade” (Leite, 2001: 33).

Daí que, esse trabalho não deva ser feito, como sustenta Pacheco (2000: 139), em “função das disciplinas e programas existentes, com a subsequente disciplinarização e desarticulação do conhecimento escolar”, o que a verificar-se não conduzirá “à identificação de um conjunto nuclear de aprendizagens básicas”. Concluindo, esse trabalho deva concretizar-se, tal como sustentam diversos estudiosos (Beane, 2002; Pacheco, 2000; Morgado, 2000), numa lógica de integração que, sem descurar o valor das disciplinas contribui para esbater a fronteira que as separa e isola.

Embora, a flexibilidade curricular não deva ser vista como redução de exigência, nem como terapia para todos os problemas de insucesso que afectam o sistema escolar, a verdade é que ela se constitui um pilar fundamental na mudança do processo de desenvolvimento curricular, não só por contribuir para a identificação de aprendizagens e competências básicas que os alunos devem construir na escola, mas também porque cria condições para que essa construção seja feita numa lógica mais integrada e mais integradora.

3. Integração curricular

A integração curricular fundamenta-se nas concepções de autonomia curricular e flexibilidade curricular e desenvolve-se na base de uma noção de currículo mais abrangente e flexível, numa lógica de currículo como projecto, inerente à resolução de muitos dos problemas concretos com que os intervenientes se deparam no processo educativo.

Um dos investigadores que tem dado um contributo significativo à questão da integração curricular é Beane (2002), que avança com um conceito de integração curricular para retratar uma abordagem do conhecimento não baseada em disciplinas mas em temas, sendo que os centros de organização curricular representam a fonte de onde vêm os temas e de que modos são identificados. Na sua opinião (*idem*: 25), uma das “fontes dos centros de organização consiste nos tópicos que já estão contidos no seio das disciplinas e cobertos por essa abordagem ao currículo”. No fundo, uma outra forma de conceber e operacionalizar o currículo.

Na perspectiva de Beane (2002: 15-20), esta prática curricular envolve, quatro aspectos fundamentais: - *a integração de experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular* -, que importa analisar:

- (1) a *integração de experiências*, um procedimento fundamental nesta lógica de integração que pode ser efectuado de duas maneiras: (a) interpelando a forma “como as novas experiências são ‘integradas’ nos nossos esquemas de significação”; (b) reflectindo sobre o modo “como organizamos ou ‘integramos’ as experiências passadas, de forma a que nos ajudem em novas situações problemáticas”;
- (2) a *integração social*, como dimensão estruturante da noção de articulação curricular e que surge associada a este conceito para evidenciar a necessidade de “um currículo que promova algum sentido de valores comuns ou de um ‘bem comum’”;

- (3) a *integração do conhecimento*, que consiste em “compreender e usar o conhecimento não em termos de compartimentos diferenciados com que é rotulado na escola, mas antes como está ‘integrado’ no contexto dos problemas e questões reais” com que nos deparamos no nosso dia-a-dia;
- (4) a *integração como concepção curricular*, uma noção que possui várias características que a distinguem de outras noções de currículo: (a) o currículo é “organizado à volta de problemas e de questões que são de significado pessoal e social no mundo real”; (b) “as experiências de aprendizagem em relação ao centro de organização são planificadas de modo a integrar o conhecimento pertinente no contexto dos centros de organização”; (c) “o conhecimento é desenvolvido e usado para responder ao centro de organização normalmente em estudo, em vez de preparar para qualquer teste posterior e subida de nível”; (d) dá-se ênfase ao “projectos substantivos e outras actividades que envolvem a aplicação real do conhecimento”, promovendo, deste modo, a “possibilidade de os jovens integrarem experiências curriculares nos seus esquemas de significação e de experimentarem “o processo democrático da resolução de problemas”.

Embora a integração curricular, tal como é concebida por Beane, pressuponha uma abordagem temática a partir dos centros de organização curricular, o autor não deixa de reconhecer a ascendência da abordagem por disciplinas em Portugal, defendendo, por isso, a necessidade de existir espaço para explorar outras abordagens que possam ser mais consonantes com as exigências educativas actuais. Tal possibilidade pode [e deve] ocorrer porque, como sustenta (Beane, 2000a: 46), “o currículo prescrito cria inadvertidamente espaço para algum tempo discricionário, uma vez que alguns professores o conseguem cumprir com sucesso sobrando ainda algum tempo disponível, ou, como em Portugal, porque algum tempo é intencionalmente preservado para propósitos que transcendem o currículo académico por disciplinas”.

Perfilhamos, assim, uma concepção de currículo integrado que implica “não abandonar os conteúdos mais valorizados, mas sim (...) questionar a forma como estes poderiam ser reposicionados no contexto” (Beane, 2000b: 51) e nas situações de aprendizagem e, ainda, “pensar em procedimentos que configurem um sentido global às intenções e acções de todos/as aqueles/as que o estão a viver (...) e que façam das escolas lugares onde todos/as se sintam bem e reconhecidos/as” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 27).

Deste modo, julgamos de todo conveniente uma abordagem integradora que permita perceber o currículo como “uma prática de significação”. Como assevera Tadeu da Silva (2000: 14), “o sentido e o significado (...) não são produzidos de forma isolada, circulando como átomos, como unidades independentes”, nem existam como “ideia pura, como pensamento puro, fora do ato da sua enunciação, de seu desdobramento em enunciados, independentemente da matéria significante, de sua marca material como linguagem”.

Na realidade, e voltando a referir o autor (*idem, ibidem*), quando nos aproximamos dos

textos para destacar precisamente sua dimensão de prática de significação, para flagrar as marcas de suas condições de produção, para tornar visíveis os artificios de sua construção, para ‘decifrar’ os códigos e as convenções pelas quais esses significados particulares foram produzidos, para descrever seus efeitos de sentido, passamos a vê-los como discurso e os atos, as atividades, o trabalho de sua produção como prática discursiva.

Nesta sequência de ideias, devemos interpretar a integração curricular, tal com defende Paraskeva (2000: 76), como um “utensílio que permite a construção de um texto e de um discurso curricular não propriamente na base de uma reorganização dos planos curriculares em curso”, mas fazendo apelo a uma “miríade de representações individuais e colectivas de acordo com os ideais, desejos, necessidades e aspirações dos agentes curriculares substantivos”.

Apresentam-se-nos, assim, duas alternativas: ou concebemos a escola apenas como veículo de transmissão do currículo oficial, vulgarmente denominado como currículo prescrito, para todo o território nacional, ou a entendemos como espaço de mobilização de recursos locais que se adequem ao contexto em que está inserida.

No primeiro cenário, entende-se que “às escolas e aos professores seja apenas pedido que cumpram aquilo que os outros programaram e que não se afastem do que, por esses outros foi desejado” (Leite, 2000: 1). No segundo caso, faz todo o sentido optar por uma concepção de *currículo coerente* que, como defende Beane (2000b: 42), é aquele que “permanece uno, que faz sentido como um todo e cujas peças, quaisquer que sejam, estão unidas e ligadas pelo sentido da totalidade”.

Este tipo de currículo encaminha-nos como sustenta Paraskeva (2000: 76), para uma

equação social apoiada numa teorização democrática da educação – na qual o estado, as famílias e os educadores devem partilhar responsabilidades na definição das orientações relacionadas com o projecto educativo que deverá servir sempre como pedra angular na promoção dos valores centrais da democracia – de acordo com um conjunto de questões, que no seu todo consubstanciam a equidade social.

Com efeito, tal como assegura Morgado (2000d: 94), a “problematização da integração curricular só tem sentido se não evitar questionar o currículo como um processo deliberativo, apoiado numa efectiva flexibilização, descentralização e autonomia curricular, constituindo-se o currículo como um projecto social”.

No sentido da promoção da integração social e democrática, Beane (2000a) defende a implementação de um conceito de trabalho colaborativo nas questões sociais comuns, de forma a envolver os jovens na planificação curricular, concretizando, assim, a possibilidade democrática de integrar interesses pessoais e sociais no currículo. Como sustenta Morgado (2000c: 178), qualquer tentativa de descentralização de competências só terá sentido “se equivaler a uma medida que procura a responsabilização dos professores, das escolas [incluindo aqui os alunos] e dos pais para a co-gestão do processo de desenvolvimento do currículo.

Na prática, a “integração do conhecimento provém da ideia do uso democrático do conhecimento como um instrumento para a resolução inteligente de problemas”, de modo a que a “participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências” se torne “um aspecto crucial da concepção de currículo” (*idem*: 49).

De facto, a integração curricular só se revelará um projecto eficaz se, como alerta Paraskeva (2000: 80), “conseguir interferir substantivamente na alteração da cultura escolar, uma construção que só pode ser atingida se tiver repercussões ao nível da estrutura da própria escola”. Desse modo, “poderá ser um texto válido [e] conseguir participar na construção de um quadro curricular que permita a cristalização de uma escola mais justa socialmente, dotada de um currículo multicultural e coerente, ancorada a um (con)texto curricular constante de subjectividades” (*idem, ibidem*).

Parece-nos ser neste contexto que, nos últimos anos, se vem dando destaque à natureza processual e prática do currículo, temática em que se destaca a posição de Stenhouse (1991: 197) ao afirmar que “una capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula”. Ao ser concebido como “instrumento de prática pedagógica”, afirma Morgado (2000c: 172), “o currículo relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas, administrativas e de inovação”, motivo pelo qual tem sido sucessivamente apontado como “um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino, das práticas docentes e da renovação da instituição escolar em geral”.

Destacando a natureza processual do currículo, Gimeno Sacristán (1989) e Pacheco (2001) enumeram cinco etapas essenciais do processo de desenvolvimento curricular que traduzem essa característica: currículo prescrito, currículo apresentado, currículo programado, currículo planificado e currículo real ou operacional.

Neste sentido, o currículo apresenta-se, como defende Pacheco (*idem*: 18), como um “propósito que não é neutro em termos de informação, já que esta deriva de diferentes níveis e é veiculada por diversos agentes curriculares dentro do contexto de vários condicionalismos”, acabando o currículo por corresponder “a um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos”.

Contudo, esta noção de desenvolvimento curricular só se tornará exequível na base de um desenvolvimento profissional docente que, no entender de Flores e Flores (2000: 88), passa por trabalhar o currículo de uma forma integrada que contemple o “aluno, com suas necessidades, interesses e motivações” e pelo recurso a “práticas colaborativas, quer ao nível mais alargado da escola, quer ao nível mais restrito da turma”. É neste contexto que ganha relevância a noção de Projecto Curricular, cuja centralidade se torna necessária “quando a escola é perspectivada mais em função dos resultados individuais, das classificações nacionais, da qualidade metricamente determinada, do que pelo trabalho em equipa dos professores, da avaliação formativa, da qualidade dos processo de aprendizagem e da própria inserção dos alunos na comunidade educativa” (Pacheco & Morgado, 2002: 14). Estamos convictos de que tal mudança contribuiria para tornar a escola mais concordante com os desafios que se lhe colocam no século XXI.

Se observarmos o que se tem passado no terreno da concepção e implementação de projectos curriculares, constatamos que tal empreendimento tem resultado mais do cumprimento daquilo que está determinado em termos legais, do que dos professores se apropriarem da ideia de mudança que tal projecto transporta. Também a este nível se sobrepõe o decretado ao construído.

Para construir um projecto curricular integrado a escola necessita, como sustenta Pacheco (2000: 141), para além de “um projecto educativo que seja a identificação da formação e não o rótulo alternativo das actividades curriculares não disciplinares ou de projecto, (...) de questionar “o que se pretende que os alunos aprendam?”.

Na verdade, uma escola assente numa ideia de projecto curricular integrado permite uma “acção educativa assente numa visão global das situações e numa organização que privilegia o

trabalho colaborativo, entre professores/as, entre estes e os/as alunos/as, entre os alunos entre si, ou seja, entre todos os actores de uma comunidade escolar e educativa” (Leite, Gomes & Fernandes, 2001: 27).

Ganha premência, neste âmbito, uma alteração dos contextos educacionais que, como defende Morgado (2000d: 95), assente na transformação da matriz curricular que serve de base a todo o sistema educativo, de forma que a “um currículo nacional prescritivo e uniformizador, de carácter essencialmente academicista, compartimentado em disciplinas, com programas demasiado extensos e que não facilitam as articulações horizontais, isto é, difícil de contextualizar ao meio e aos alunos de cada escola”, suceda um “currículo abrangente e flexível, que atenda às diferentes necessidades dos seus destinatários, que possibilite a diversificação das formas de aprender e seja permeável às distintas culturas que coexistem no meio escolar, em suma, que seja o esteio para a resolução de problemas concretos”.

Na verdade, sem uma alteração de contextos educacionais com reflexos, nomeadamente, nos actuais princípios de sequencialização, disciplinarização e redução do papel substantivo do professor, continuará dificultada a adopção de dinâmicas de flexibilização conducentes à integração curricular.

Em síntese, defendemos uma concepção integrada e integradora de currículo que, nutrida pela elaboração de projectos curriculares desenvolvidos colaborativamente pelos professores, respeite as orientações do currículo oficial sem esquecer o contexto em que o currículo acontece, de forma a implementar uma construção de saberes articulada que facilite a formação integral de todos os alunos.

Estaremos, deste modo, a contribuir para a implementação de um paradigma educativo que promova a liberdade, a capacidade de acção e de reflexão crítica, por oposição à submissão, à passividade e uniformidade veiculada pelas teorias curriculares mais tradicionais.

Entende-se, nesta ordem de ideias, a crescente preocupação com a débil articulação curricular existentes em muitas escolas, problemática de que nos ocuparemos, em detalhe, no capítulo seguinte.

Capítulo II

Articulação curricular: uma prática a explorar

As ideias abordadas em torno do conceito de currículo, no capítulo anterior, só fazem sentido se enquadradas numa lógica de articulação curricular, a principal dimensão estruturante deste estudo.

Partindo da noção de articulação curricular procuramos, ao longo deste capítulo, deslindar um conjunto de aspectos que, tanto em termos sequenciais como complementares, concorrem para a sua consecução.

1. Noção de articulação curricular

Em Portugal, o termo articulação encontra-se ainda pouco explorado pelos investigadores, ao ponto de dificilmente encontrarmos na literatura curricular uma definição clara do mesmo.

Se recorrermos ao dicionário de Língua Portuguesa, a noção de articulação é definida como a “junção natural de dois ou mais ossos” ou como um “ponto de união entre peças de um aparelho ou máquina” (Costa & Melo, 1989).

Recorrendo a uma analogia entre um comboio (com a sua máquina e respectivas carruagens) e o sistema educativo (como os diferentes ciclos de ensino que o integram), Serra (2004: 75) considera que a articulação é um empreendimento que reúne várias “peças” que devem interligar-se entre si, de forma idêntica à de um comboio em movimento. Daí afirmar que a articulação curricular pode ser entendida como “os ‘pontos’ de união entre os ciclos, isto é, os mecanismos encontrados pelos docentes, para promover a transição entre ciclos diferentes”. Ressalta desta definição a ideia de articulação curricular como prática docente em construção e não como algo pré-concebido.

A articulação curricular assume-se, nesta ordem de ideias, como um pressuposto essencial do processo de desenvolvimento curricular, englobando duas dimensões distintas mas complementares. Uma que nos remete, como explicam Morgado e Tomaz (2009), para a necessidade de interligação de saberes provenientes de distintas áreas do conhecimento, com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento mais global, integrado e integrador – estamos em presença do que se designa por articulação curricular horizontal; outra, que nos encaminha para a ideia de sequencialidade que deve orientar todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências de cada indivíduo se

deve concretizar de forma contínua e gradual – neste caso estamos em presença da articulação curricular vertical.

2. Articulação curricular vertical

Tendo por referência os vários momentos de transição experienciados pelos alunos ao longo do seu percurso escolar e a necessidade de aproveitar o contributo positivo que podem ter para o seu desenvolvimento, referimo-nos à articulação curricular vertical como resposta educativa às especificidades características das transições, mencionando ainda algumas medidas que poderão, de certa forma, contribuir para atenuar efeitos menos desejáveis num percurso educativo que se quer sequencial e gradual.

2.1. Simbiose entre transição e articulação

A mudança do grupo-turma, a passagem para um novo ciclo de ensino, a entrada num curso universitário ou no mercado de trabalho, são exemplos de momentos de transição que, incontornavelmente, geram ansiedade e angústia a quem os vive. De facto, as transições confrontam-nos com o desconhecido, o misterioso, criando fortes expectativas que geram inquietação.

Embora bastante imprecisa, a noção transição apresenta-se, normalmente, associada a momentos críticos, discontinuidades e saltos de trajectória de um indivíduo. Costa e Melo (1989) descrevem-na como “acto ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou assunto para o outro; trajecto”. No mesmo dicionário (*idem*), o verbo transitar é apresentado com o significado de “fazer caminho; passar; andar; circular; mudar de lugar; de estado; de condição”.

Na prática, estamos perante uma transição significativa se, como sustenta Bronfenbrenner (1987: 46), “la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez”.

Referindo-se ao termo transição, Gimeno Sacristán (1996: 17) considera-o como o mais adequado para compreender os processos de mudança que a integram, uma vez que se trata do conceito que melhor abrange todos os processos e experiências que dela fazem parte, nomeadamente:

- (A) *representa un tramo de tiempo delimitado, aunque con cierta prolongación en un acontecer; es como un lapso especial en un curso temporal.*
- (B) *Denota cambio de ambiente para quienes la experimentan; presupone distancia o falta de correspondencia entre medios ecológicos discontinuos, una especie de separación entre culturas.*
- (C) *Alude a ruptura en la experiencia personal.*
- (D) *Resalta momentos críticos en los que siente perplejidad, inquietud, zozobra;*
- (E) *Apela a acontecimientos de los que surgen retos que pueden dejar impronta.*
- (F) *Sugiere transformaciones y procesos de adaptación personal que pueden significar consecuencias en el progreso, en el crecimiento.*
- (G) *Señala posibilidad de experimentar traumas.*
- (H) *Puede anunciar despegues liberadores.*

Enquanto mudança de/na trajetória dos indivíduos, as transições são, no entender de Azevedo (2007: 89), “processos potencialmente positivos no crescimento humano, desde que devidamente acompanhados”. Assim se compreende que o autor (*idem, ibidem*) advogue que, na escola, seja necessário “que eles favoreçam as aprendizagens e não as dificultem”.

Para tal, é fundamental que os actores educativos percebam as transições como fenómenos ambivalentes que, por um lado, possuem “um significativo potencial emancipatório no indivíduo e na sociedade”, e, por outro, constituem “um terreno fértil à criação de ‘hiatos sociais’ geradores de conflitos, crises e exclusões” (Abrantes, 2005: 28).

Talvez seja por causa dessa ambivalência que o fenómeno das transições tem vindo a merecer um olhar atento da tutela e dos investigadores, uma vez que, como adverte Lopes (2005: 69), o *efeito escola* assume um papel tão relevante na progressão e exclusão dos alunos que “a manutenção, ou não, no mesmo estabelecimento de ensino [pode] exercer uma discriminação estatisticamente significativa quanto à situação de repetência/não repetência em todos os ciclos de ensino considerados”. Aliás, os trabalhos de investigação realizados pelo autor (*idem, ibidem*) permitiram concluir que, no caso do 3º ciclo, a transição se revela mesmo “a variável de maior poder discriminante”, ocupando a posição de “segunda de maior importância” no 2º ciclo, o que demonstra bem a influência da continuidade/descontinuidade no percurso escolar dos alunos.

Dada a centralidade deste conceito, é compreensível a maior atenção dispensada a esta problemática por parte dos investigadores em educação, fazendo aflorar o conceito de transição curricular que, tal como afirma Gimeno Sacristán (1996: 32),

apela a los fenómenos más significativos que tienen lugar cuando, por las causas que fuere, los alumnos deben afrontar cambios en las exigencias de un curriculum, en partes del enseñanza y aprendizaje provocados por la variabilidad de centros, de niveles o etapas educativas y de profesores.

Assim se compreende que seja a nível curricular que o fenómeno de transição se consubstancia, fenómeno a que não é alheia a sequencialidade que deve caracterizar o próprio processo de ensino-aprendizagem.

Para que tal processo se concretize de forma integral torna-se necessário que a escola se adapte aos alunos e que, concomitantemente, os alunos se adaptem à escola. No sentido de reforçar a importância da adaptação do aluno à escola Bronfenbrenner (1987: 235-236) apresenta o conceito de *transição ecológica*, assegurando que um aluno só enfrentará positivamente uma transição

si las demandas de roles de los diferentes entornos son compatibles y si los roles, las actividades y las diadas en las que participa la persona en desarrollo estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo.

A *transição ecológica* é facilitada, ainda, pela manutenção de algumas das situações vividas pelo aluno em fase anterior, o que leva o autor (*idem, ibidem*) a defender que o potencial evolutivo de uma nova escola será maior se o aluno “ingresa en el nuevo entorno en compañía de una o más personas con las que ya ha participado en entornos previos”, de forma a facilitar a sua adaptação ao novo ambiente, de forma harmoniosa.

Apesar da organização das escolas básicas em agrupamentos, a transição de ciclos nem sempre tem sido promovida de forma ecológica, o que leva Azevedo (2007: 87) a apelidá-la de “insensata e ilegal” - ilegal porque é “contrária à Lei de Bases”, insensata porque se revela inadequada tanto em termos de “progressão escolar (de um professor único e de um currículo interdisciplinar, a criança passa, aos 9 anos, abruptamente e sem qualquer justificação lógica, para 13 professores e 13 disciplinas)”, como em termos de “desenvolvimento humano”.

No que se refere à actual transição do 2º para o 3º ciclo, o autor (*idem*: 88) considera que não responde aos anseios dos adolescentes, uma vez que não favorece a experimentação, motivo que o leva a afirmar que o 3º ciclo se apresenta como “um quarto fechado e decorado do mesmo modo, posto à disposição de todos os adolescentes portugueses: rígido, hermético, compulsivo e igual para todos”.

Neste sentido, ninguém terá dúvidas de que, quanto mais os docentes se inteirarem das diferenças e semelhanças entre ciclos contíguos, mais se enriquecerá o espaço pedagógico em

que actuam e maiores serão as probabilidades dos alunos saírem bem sucedidos das transições a que estão sujeitos.

Na verdade, para que os alunos tenham transições bem pacíficas devem, como garante Formosinho (2000: 12), beneficiar de sistemas de educação que “estejam bem ligados entre si, cujas influências não se neutralizem ou curto-circuitem, mas que se complementem mutuamente, proporcionando, no seu conjunto, oportunidades ricas e polivalentes”, isto é, que possibilitem um desenvolvimento harmonioso e positivo.

Dito ainda de outra forma, torna-se necessário, como defende Vasconcelos (2007: 45-46) uma “co-construção da transição” que incorpore “saberes e perspectivas das crianças, dos pais, dos professores, dos decisores políticos etc.”, o que nos remete para a necessidade de, na escola, existirem práticas docentes de articulação curricular vertical, que permitam “cuidar das transições tornando-as educativas”. No fundo, práticas curriculares que promovam uma interligação de competências, conteúdos e exigências, que facilitem uma sequencialização gradual, de forma a criar pontes entre os diferentes ciclos, que viabilizem uma efectiva continuidade curricular e que promovam o sucesso educativo.

Neste contexto, surge o conceito de articulação curricular na sua dimensão vertical, enquanto resposta educativa à problemática das transições.

Referindo-se à articulação curricular vertical, Morgado e Tomaz (2009: 3) concebem-na como “uma interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo esta verificar-se tanto ao nível de um mesmo ano de escolaridade, como de anos de escolaridade subsequentes”.

A concretização da articulação curricular vertical passa obrigatoriamente, como defende Strecht-Ribeiro (2001: 216), “pela cooperação e pelo estabelecimento de linhas de comunicação aberta e contínua entre todos os professores envolvidos na transição entre diferentes anos ou ciclos de ensino”, de forma a atenuar descontinuidades inerentes a uma mudança de escola, de ciclo ou de níveis de aprendizagem.

A articulação curricular vertical remete-nos, deste modo, para o conceito de continuidade vertical que Gimeno Sacristán (1996: 35) utiliza sempre que “se refiere a la conexión que debe existir entre objetivos, contenidos y exigencias que van planteando al estudiante a medida que discurre el tiempo de la escolaridad”. Deste modo, e voltando a recorrer ao pensamento do

autor (*idem, ibidem*), a continuidade deverá afectar “tanto a cada área o asignatura, a medida em que se va abordando en momentos sucesivos, como a todo el curriculum”, integrando aprendizagens passadas, presentes e futuras, para que os ciclos de ensino, embora diferenciados, mantenham entre si uma continuidade progressiva.

Em Portugal, tais propósitos encontram-se previstos nos diplomas legais que estruturam o próprio sistema educativo. O artigo 8º da Lei 48/86, de 14 de Outubro, ao estabelecer as bases do sistema educativo actual, prescreve, no seu número 2, que “a articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico”.

Apesar da clareza desta linha de orientação, entretanto reforçada pela Lei 49/2005, de 30 de Agosto, a sequencialidade entre ciclos tem vindo a processar-se de forma regressiva (Pires, 1987; Ferreira, 2001; Abrantes, 2001; Roldão, 2008), uma vez que cada nível de ensino se ordena mais em função das “necessidades e exigências do nível de ensino que se lhe segue”, do que no aprofundamento do ciclo anterior, de tal forma que, como explica Pires (1987b: 53-54), “o último nível de ensino, o superior, é o que vai determinar todos os níveis de ensino que o antecedem”, transmitindo-lhe, extemporaneamente, uma matriz curricular académica.

Fruto dessas práticas curriculares instaladas na cultura escolar, continua por concretizar o objectivo de um ensino básico de nove anos com unidade, articulação e sequencialidade (Ferreira, 2001), que faculte uma efectiva educação de base a todos os alunos, pois “o que se tornou obrigatório foi a escolaridade e não a educação”(Arroja, 1998)¹². Este panorama releva a necessidade dos actores educativos (re)criarem práticas de articulação curricular que promovam uma sequencialidade progressiva nas aprendizagens dos alunos.

No sentido de explicitar em que consiste tal sequencialidade, vários autores (Gimeno Sacristán, 1996; Ribeiro, 2002; Serra, 2004; Roldão, 2008) utilizam a expressão *sequencialidade em espiral*, que se concretiza, como afirma Serra (2004: 75), em “avanços e retrocessos, tanto no campo cognitivo, como na maturidade global da pessoa”.

Desta forma, estaremos a construir, como defende Ribeiro (2002: 61), uma sequencialidade em que “cada ciclo assenta no anterior, aprofundando-o e alargando-o”,

¹² Citado por Morgado (2001: 45).

atribuindo-se ao ciclo seguinte a responsabilidade de dar continuidade ao anterior e retirando ao ciclo anterior o ónus de preparar para o(s) seguinte(s).

2.2. Medidas de articulação vertical

No intuito de concretizar o(s) tipo(s) de continuidade(s) que pode(m)/deve(m) ser incrementado(s) pelos actores educativos, no contexto da articulação curricular vertical, Gimeno Sacristán (1996: 36) apresenta quatro acepções em que esta se pode manifestar:

- (A) *la interdependencia o conexión de temas y tópicos dentro de una misma materia a lo largo de períodos limitados o en ciclos prolongados de tiempo;*
- (B) *la gradualidad en la profundidad con la que se tratan unos mismos temas, para adecuar la progresión a las posibilidades crecientes del estudiante, siguiendo una secuencia en espiral;*
- (C) *en cuanto a las cualidades del conocimiento resaltadas en una misma especialidad, área o grupo de asignaturas en los distintos momentos en los que se abordan;*
- (D) *la continuidad a través del tiempo (...) de la consideración dada a determinados objetivos generales de la enseñanza que tienen que ver con aspiraciones, con valores o con habilidades fundamentales.*

Só deixará de haver descontinuidades entre ciclos e níveis de aprendizagem se, como sustenta este estudioso (*idem*: 172), os actores educativos deixarem de contribuir para a existência de muros entre os ciclos de aprendizagem, ou seja, se colaborarem para “borrar demarcaciones que diferencian territorios didácticos en los que se viven culturas separadas, siguiendo un proceso de búsqueda de una especie de muticulturalidad entre las formas de enseñar, exigir, aprender y evaluar el conocimiento”, baseada em iniciativas concretas que promovam a construção de pontes entre os diferentes ciclos e níveis de aprendizagem.

Nas considerações finais de um estudo sobre a educação das crianças dos 0 aos 12 anos, Alarcão (2008: 119) defende a recuperação do estabelecido no Decreto-Lei 286/89, de 29 de Agosto, por reconhecer nas suas determinações “uma preocupação pela sequencialização suave nas transições”. Ao prever a existência no 2º ciclo de uma equipa limitada de professores que leccionem por áreas disciplinares, pretende-se evitar uma transição brusca de um sistema de monodocência e assegurar um “grau de afiliação interpessoal e de estabilidade necessária à qualidade de vida da criança – aluno” que garanta “o acesso, ainda predominantemente globalizante, ao conhecimento” (*idem, ibidem*).

No que se refere ao 3º ciclo, conclui (*idem*: 120) não ser possível “deixar de reconhecer-se que a ideia de um ensino básico de 9 anos, sequencialmente articulado”, acabou por se

traduzir “numa justaposição de 3 subunidades com culturas identitárias herdadas do ensino preparatório e do ensino secundário”, que têm resistido a uma realização da articulação curricular vertical idealizada com a reorganização curricular desse nível de ensino.

De facto, a articulação curricular tem sido uma prática que, por contingências diversas, tem estado arredada do quotidiano escolar, embora a legislação educativa lhe venha fazendo sucessivas referências. É o caso do Decreto-Lei 115-A/98, de 04 de Maio que, no seu artigo 6º, faz depender a constituição dos agrupamentos de escolas de “critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa”, aspectos que, na prática, têm ficado muito aquém do que é desejável. Aliás, nem a própria concepção e implementação dos documentos de organização interna da escola - Projecto Educativo, Projecto Curricular de Agrupamento, Plano Anual de Actividades, Regulamento Interno têm viabilizado a concretização destes critérios.

As medidas de articulação curricular podem ser indicadas por professores nomeados para o efeito ou pelos serviços escolares de psicologia e orientação, possibilitando, como propõe Abrantes (2008: 47-48), a assunção de diversos procedimentos, dos quais se destacam “as visitas à nova escola no último ano do ciclo anterior, troca de informações entre escolas acerca dos percursos e perfis dos alunos, sessões inaugurais com os novos alunos e suas famílias, semanas de integração com actividades lúdicas”. Tais procedimentos podem ainda ser enriquecidos pelo “acompanhamento reforçado pelo director de turma e, a nível de cada disciplina, módulos (e fichas) de diagnóstico e de adaptação ao novo ciclo” (idem, *ibidem*).

Porém, os procedimentos enunciados não podem, nem devem, desenquadrar-se de um propósito mais amplo, embora mais complexo, na base do qual se poderá concretizar uma efectiva articulação do currículo: a mudança da cultura de escola. Assim se compreende que Abrantes (2008: 48), para além dos procedimentos mais usuais ao nível de articulação curricular, tenha verificado, durante a sua investigação, que existiam “registos, menos frequentes, de outros dispositivos mais complexos, como a designação de alunos mais velhos como tutores dos recém-chegados” que vêm contribuindo para a emergência de uma nova cultura escolar.

Esta nova cultura escolar deve abranger a organização do Agrupamento, de modo a que se proceda à sua reestruturação, criando para o efeito, como sugerem Formosinho e Machado (2008: 11), equipas docentes que promovam uma “gestão integrada do currículo, do tempo, dos espaços e das actividades escolares”, de forma a reduzir as discontinuidades dos sistema escolar e a incrementar acções que, coordenadas sequencialmente, conduzam à resolução dos problemas.

3. Articulação curricular horizontal

Para além da dimensão vertical que consubstancia o processo de articulação do currículo e lhe confere um sentido sequencial, a dimensão horizontal configura-se como necessária para garantir a complementaridade e globalidade que devem caracterizar o conhecimento que se constrói nesse processo.

Partindo da tendência disciplinarizadora do conhecimento que tem prevalecido na organização curricular do nosso sistema educativo, procuramos, no ponto seguinte, enaltecer os contributos que advêm de uma efectiva articulação curricular horizontal.

No final deste ponto de análise, fazemos ainda referência a um conjunto de medidas que, em nosso entender, facilitam o processo de articulação curricular horizontal.

3.1. Da disciplinarização à articulação do conhecimento

O conceito de currículo como produto, cujos contornos explicitámos no capítulo I, concretiza-se numa imobilidade curricular ancorada numa lógica disciplinar, onde o professor, idealizado como um especialista/técnico, transmite um conjunto de conhecimentos prescritos centralmente, não ousando ultrapassar os limites da sua disciplina.

Embora a legislação curricular venha dando ênfase aos princípios da integração e articulação de saberes, a verdade é que, como refere Roldão (2008: 109), “a cultura curricular segmentar é muito forte na escola e na administração, transformando muitas vezes essa intencionalidade em mera retórica”, contribuindo assim para perpetuar as práticas de disciplinarização que se foram instalando entre os professores.

Esta tendência da cultura curricular entronca, como explicam Maingain e Dufour (2008: 18-20), num espírito de análise¹³ que contribui para “a atomização dos saberes, bem como para a parcelização das tarefas”. Foi-se desenvolvendo, assim, uma certa racionalidade ocidental que se pauta pela necessidade de “dividir para melhor dominar”, resultando daí uma prática de “dissecação do real e de compartimentação dos campos de investigação ou de acção”, sem qualquer preocupação com as “interacções entre as partes e o todo”, o que resulta numa “visão redutora da complexidade” do real e numa “perda do sentido da globalidade” (*idem, ibidem*).

Em termos curriculares, este racionalismo conduziu, como afirma Morgado (2001: 50), a uma organização curricular em forma de um “puzzle organizativo sem unidade, o que tem inviabilizado uma educação básica harmoniosa”, capaz de integrar as partes no sentido de um todo.

Aquela disposição curricular acaba por obedecer, como sustenta Roldão (2002: 4), a “uma construção organizacional (...) que tem cerca de século e meio” e se encontra refém de “lógicas de produção”, que influenciadas, na altura, “por modelos tayloristas”, persistem e “orientam a organização do trabalho para esta estruturação em quadriculas, em que cada espaço se designa por disciplina”. Trata-se de uma lógica que não é “uma lógica de organização do saber”, mas sim “uma lógica de organização do funcionamento da instituição”, que se vai mantendo, em grande mediada, devido aos poderes disciplinares instalados (*idem, ibidem*), que são legitimados pela própria sociedade quando valoriza mais certas disciplinas em detrimento de outras.

Uma organização curricular deste género privilegia, como adverte Torres Santomé (1994: 105), um “conocimiento académico, en el que la realidad cotidiana aparece desdibujada, a base de informaciones y saberes aparentemente desideologizados y descontextualizados de la realidad”, acabando por ser percebidos pelos alunos “con una única finalidad, la de servir para superar las barreras consideradas necesarias para pasar al curso o etapa siguiente”. Este conhecimento descontextualizado da realidade, não possibilita ao aluno a aquisição de competências que lhe permitam analisar, reflectir e actuar sobre a realidade em que se vive.

Para esse conhecimento descontextualizado e desintegrado muito contribui a lógica disciplinar fortemente arraigada nas escolas, que se materializa, como refere Morgado (2001),

¹³ Maingain e Dufour situam-no no período de emergência do racionalismo cartesiano e do empirismo anglo-saxónico.

quer na primazia dada a determinadas disciplinas consideradas basilares, quer na secundarização dos restantes saberes, nomeadamente, de ordem política, social e moral, acabando por condicionar qualquer tentativa de flexibilização curricular ou qualquer prática de integração e articulação de saberes.

Esta realidade provoca, no entender de Abrantes (2005: 47), “uma pressão para a resistência a todas as inovações que alterem as relações de forças entre as disciplinas, criem novas áreas disciplinares ou, sobretudo, proponham orientações curriculares mais integradoras e globalizantes”.

Impõe-se, nesta ordem de ideias, uma mudança de paradigma em resposta ao excesso de racionalidade e segmentação que orientam a organização curricular actual. Neste sentido, Maingain e Dufour (2008: 21) defendem a “adopção de uma visão sistémica” da realidade que se concretiza num conhecimento holístico da mesma.

A emergência desta nova forma de conhecimento veio estabelecer (*idem, ibidem*), “uma representação do real como um conjunto de sistemas abertos, complexos e interactivos, sujeitos a uma circulação constante de informações”. Apela-se, assim, a um olhar relacional ou articulado dos saberes escolares, no sentido de alcançar um saber global, significativo e aplicável.

No fundo, é necessário que o ensino funcione como um todo articulado, mas tal “só será possível se fizermos um esforço colectivo para esbater as fronteiras disciplinares, diluindo poderes que se instituíram e que inviabilizam qualquer postura integradora do conhecimento” (Morgado, 2001: 53). Não estamos, de forma alguma, a defender a extinção das disciplinas, mas sim a propor a adopção de uma maior interligação disciplinar, onde as disciplinas, mantendo as suas fronteiras, se tornem mais flexíveis, de forma a permitir a construção holística do saber capaz de abranger a complexidade dos fenómenos (*idem, ibidem*). O caminho desta construção faz-se, em nosso entender, numa rota de valorização de dinâmicas de articulação horizontal.

O conceito de currículo como projecto aparece como sustentáculo dessas dinâmicas, uma vez que nos remete para uma concepção curricular que ultrapasse as fronteiras disciplinares, que integre as aprendizagens realizadas na escola e que valorize o processo de construção do conhecimento pelo aluno.

No sentido de consubstanciar esta concepção curricular começaram por se realizar algumas experiências que preconizavam uma maior interligação e colaboração entre diferentes disciplinas. Emerge, assim, o conceito de interdisciplinaridade a que Pombo (2004: 164) se refere, precisando que o “prefixo *inter* não indica apenas uma pluralidade, uma justaposição; evoca também um espaço comum, um factor de coesão entre saberes diferentes”, que seja capaz de ultrapassar uma concepção de conhecimento excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar.

No entanto, foi-se criando a convicção entre investigadores e demais actores educativos que esta tentativa de integração do conhecimento pode ser efectuada a vários níveis, sem que todos lhe emprestem a mesma profundidade. Neste sentido, Torres Santomé (1994: 72) distingue três formas de interdisciplinaridade:

(A) *Multidisciplinaridad*

El nivel inferior de integración. Ocurre cuando para solucionar un problema se busca información y ayuda en varias disciplinas, sin que dicha interacción contribuya a modificarlas o enriquecerlas.

(B) *Interdisciplinaridad*

Segundo nivel de asociación entre disciplinas entre disciplinas, donde la cooperación entre varias disciplinas lleva a interacciones reales, es decir, hay una verdadera reciprocidad en los intercambios y, por consiguiente, enriquecimientos mutuos.

(C) *Transdisciplinaridad*

Es la etapa superior de integración. Se trataría de la construcción de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre disciplinas.

Em Portugal, o termo interdisciplinaridade tem vindo a ser utilizado, como sustenta Roldão (2002: 5), não no sentido de “inter-relação de saberes, mas referenciamos essa prática sobretudo em termos de comunicação e colaboração no trabalho que as pessoas desenvolvem nos diferentes campos”.

Vem-se notando, deste modo, que a palavra interdisciplinaridade se apresenta, como sustenta Pombo (2005: 5), “ampla de mais”, sendo que “esta utilização excessiva gasta a palavra, esvazia-a, tira-lhe o sentido”. Em virtude disso, têm aparecido outros termos congêneres, falando-se hoje, com frequência, de “integração de saberes, circuitos integrados, integração europeia, mundialização, globalização” (*idem, ibidem*) e, mais recentemente, articulação horizontal¹⁴.

¹⁴ Termo eleito tanto pela legislação curricular como pelos relatórios de avaliação externa das escolas.

De facto, falar de articulação curricular horizontal implica, como referem Morgado e Tomaz (2009: 3), “referir-nos à identificação de aspectos comuns e à conjugação transversal de saberes oriundos de várias áreas disciplinares (ou disciplinas) de um mesmo ano de escolaridade ou nível de aprendizagem”, o que se justifica, no entender de Serra (2004: 85), “dada a abordagem sistémica e ecológica em que é entendido o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças”.

Parece ser com base nessa abordagem, que o Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, no seu preâmbulo, vem concretizar uma concepção de currículo que, abrangendo áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, promova “a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e contextualização de saberes”.

Deste modo, o termo articulação curricular horizontal remete-nos para uma colaboração entre disciplinas, mas uma colaboração que promova o desenvolvimento de competências comuns às várias áreas de conhecimento, de forma a permitir uma explicação global e holística da realidade em toda a sua complexidade.

Analisando o processo de articulação numa perspectiva de continuidade, Gimeno Sacristán (1996: 34-35) utiliza o termo *continuidade horizontal*, no sentido de aludir à necessidade de “coordinación de líneas metodológicas, al establecimiento de componentes interdisciplinares posibles entre las materias, a la búsqueda de objetivos comunes entre profesores y áreas, al ejercicio constante de determinadas habilidades o capacidades transversales”, com vista a concretizar “un trabajo escolar con exigencias parecidas a lo largo de un ciclo temporal, o a la coordinación de la evaluación”.

A operacionalização destes objectivos depende, como defendem Morgado e Tomaz (2009: 1-3), das “práticas curriculares que os professores desenvolvem na escola, tanto ao nível dos departamentos curriculares e conselhos de turma (...), como no interior da sala de aulas”, práticas essas que terão de partir do pressuposto essencial de que a articulação curricular horizontal é condição imprescindível à “aquisição de um conhecimento globalizante, integrado e integrador, que os alunos possam mobilizar e reutilizar fora da escola para enfrentar, com competência e responsabilidade, os desafios e exigências com que vão deparar-se”.

O processo de articulação curricular acaba por desenvolver-se, deste modo, numa lógica de tensão entre um carácter voluntarista e um carácter impositivo, ou seja, entre algo que queremos fazer, que temos vontade de fazer e algo que, independentemente do nosso querer, nos é imposto, inexoravelmente, pela complexidade e organização da realidade que nos circunda e que, cada vez mais, exige um conhecimento que integre as diferentes áreas do saber.

O que se verifica, tal como sustenta Roldão (2002: 7), utilizando para o efeito a metáfora das disciplinas como lentes, é que “a compreensão da complexidade requer um cruzamento de outras lentes, e a incorporação de olhares”, ou seja, a prática de uma “articulação inteligente” que se consubstancia se os actores educativos, libertando-se das fronteiras formais das disciplinas, (re)criarem práticas de curriculares que facilitem a articulação de saberes, de forma a que a integração da aprendizagem não seja deixada à responsabilidade exclusiva de quem aprende.

3.2. Medidas de articulação horizontal

Tal como havíamos feito relativamente à articulação vertical, também no que se refere às medidas de articulação horizontal, não pretendemos apresentar receitas de como fazer articulação, mas apenas reforçar a importância de transmitir o conhecimento como um todo e a necessidade dos professores se assumirem como (re)criadores do currículo, adoptando práticas de *articulação curricular inteligente*.

Recorrendo à metáfora da árvore e do bosque, Roldão (2002: 9) sublinha a importância de os professores ensinarem os alunos “não só a ver cada árvore, mas a saber ver o bosque que é justamente feito dessas árvores – mas não igual a uma soma de árvores”. Daí a necessidade de “discriminar as árvores que constituem o bosque e fazem dele aquele e não outro bosque” (*idem, ibidem*). Esta metáfora ilustra bem a relação entre saber disciplinar e saber global, explicitando que só se compreende a árvore se perceber o bosque, assim como só se compreende o bosque se perceber cada uma das árvores, materializando, deste modo, a ideia de que “o problema da especialização encontra os seus limites justamente aqui, no momento em que a ciência toma consciência que o todo não é a soma das partes” (Pombo, 2005: 10).

No sentido de reforçar a inter-relação necessária entre as partes e o todo, Marques (2007: 8) defende a necessidade de reforçar a *transversalidade do currículo*, advertindo, no entanto,

que esse reforço se faz “organizando o currículo em torno de projectos transdisciplinares que sejam espaços de confluência e cruzamento de vários saberes”. Porém, na opinião do autor (*idem, ibidem*), este cruzamento implica uma alteração das formas de ensinar e de avaliar, de forma a perceber, por um lado, que “ensinar pressupõe a criação de equipas de docentes que trabalhem em conjunto e que ajudem os alunos a conceber e a realizar projectos” e, por outro, que “avaliar passa pela exibição pública de trabalhos e relatórios e pela realização de portefólios, a par, claro, dos tradicionais testes escritos”.

A criação de equipas educativas assenta naquilo que Fullan e Hargreaves (2001) apelidam de “profissionalismo interactivo”, podendo, segundo Formosinho e Machado (2008: 12), concretizar-se ao “agrupar educativamente os conteúdos em áreas interdisciplinares, agrupar educativamente os alunos em grupos de turmas, agrupar educativamente os professores em equipas educativas”. Continuando a seguir o pensamento destes autores (*idem*), teríamos nesta proposta de organização de escola, três dimensões:

- (A) *o agrupamento dos alunos* – partindo da relatividade da importância da turma enquanto agrupamento rígido, defende a fundação de grupos flexíveis, cuja constituição e dimensão será estabelecida em função das actividades escolares a intentar, das características dos espaços disponíveis e dos tempos necessários para a sua execução, servindo cada grupo para a obtenção de objectivos distintos;
- (B) *a integração curricular* – esta proposta aponta para uma organização dos conhecimentos que os integre à volta de problemas e de questões significativas identificadas de forma colaborativa por educadores e educandos, independentemente dos conteúdos disciplinares, cabendo à equipa educativa estabelecer o seu plano de gestão integrada do currículo;
- (C) *as equipas multidisciplinares* – similares a grupos disciplinares, estimulam a criação de relações de trabalho colegial com vista a potenciar a flexibilidade, a capacidade de correr riscos e o melhoramento contínuo entre os profissionais que interagem com os alunos, tendo esta atitude reflexos no seu sucesso educativo.

Estas equipas multidisciplinares permitem, como garante Roldão (2002), ganhar consciência da necessidade de articular uma abordagem analítica e segmentária com uma análise global e integrada. A autora (*idem*: 13) concretiza esta ideia com base nos seguintes

cenários: “se estou a dar uma aula de História posso ter uma visão segmentada e extremamente analítica e fechada, ou fornecer os instrumentos de análise que são próprios desta área de saber abrindo ao aluno a compreensão das outras análises”. Ora, parece-nos ser o segundo cenário aquele que melhor responde às necessidades dos alunos, uma vez que quanto mais integrado e global for o saber, mais facilmente será apreendido e aplicado pelo aluno.

No contexto actual dos agrupamentos de escolas, é através do Projecto Educativo, do Projecto Curricular de Agrupamento (contextualizam o currículo à realidade do Agrupamento) e do Projecto Curricular de Turma (contextualiza o currículo à realidade da turma) que se desenha a articulação curricular horizontal. Sendo este último empreendimento aquele onde a articulação horizontal melhor se pode concretizar, interessa percebê-lo e concretizá-lo como um processo/documento aberto, sujeito a reajustes sempre que necessário e permeável a procedimentos de avaliação intermédia e final que retratem tanto os constrangimentos sentidos na sua implementação, quanto os seus contributos para o sucesso educativo dos alunos.

De facto, uma *articulação inteligente* implica intervir activamente na elaboração e avaliação dos documentos de orientação curricular do Agrupamento e actuar, em contexto de sala de aula, de acordo com o planificado, desenvolvendo o currículo de forma contextualizada e articulada, possibilitando um conhecimento integrado e integrador que contribua, de forma sustentada, para o sucesso educativo dos alunos.

Capítulo III

No encaço do sucesso educativo

1. Conceito(s) de (in)sucesso

O conceito de insucesso é extremamente complexo, multiforme e de difícil circunscrição. Deste modo, encontrar uma definição exaustiva e objectiva de insucesso escolar apresenta-se tarefa custosa e intrincada. Na verdade, de acordo com Pires (1987a: 11) não existe tal definição “porque não pode existir”, uma vez que não podemos cingir-nos a um, mas a “vários insucessos escolares”. Na opinião deste autor (*idem, ibidem*), tudo depende “da perspectiva em que nos colocamos: insucesso em relação a quê? – em relação ao aluno ou em relação à escola?”.

Em idêntica linha de pensamento parece posicionar-se Medeiros (1990: 45), ao considerar tarefa inglória a procura de uma definição de insucesso, dado que, muitas vezes, “a definição do conceito oscila entre a parte e o todo, a(s) causa(s), consequência(s), o síndrome com diferenças de graus”.

Etimologicamente, a palavra insucesso tem origem no latim *insucessu(m)*, que significa “malogro; mau êxito, falta de sucesso que desejava” (Fontinha, s.d.), podendo, ainda, ser entendido como “mau resultado; mau êxito; falta de êxito; fracasso; desastre” (Costa & Melo, 1989).

Em Portugal, tal como podemos concluir de um trabalho efectuado por Benavente (1990: 721), a partir da consulta de diversos estudos, são vários os termos utilizados pelos investigadores quando analisam a problemática do (in)sucesso escolar, tais como: “problema ou fenómeno, reprovações, atrasos, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, alienação e fracasso, êxito, sucesso, aproveitamento, rendimento e comportamento escolar”, o que revela a falta de uniformidade semântica nas investigações lavadas a cabo pelos estudiosos em educação.

Esta variedade de conceitos de (in)sucesso fica a dever-se, em grande aparte dos casos, à ênfase que cada autor atribui às funções da escola. De facto, à escola podem ser atribuídas as funções de instruir, educar/formar, socializar e preparar para o mercado do trabalho. Ou seja, espera-se que a escola que contribua quer para a aquisição de conhecimentos, quer para a apreensão e desenvolvimento de condutas e valores, quer ainda, para a aquisição de competências essenciais à inserção na sociedade e no mercado do trabalho.

Dito de outro modo, por um lado, exige-se “através dos conteúdos programáticos e da sua actualização regular, que o conhecimento científico produzido chegue aos alunos também pela escola”; por outro lado, “torna-se necessário um esforço de integração e equilíbrio entre a dispersão e especialização de conhecimentos e a globalização da acção educativa, de forma a evitar que a educação seja ‘simplesmente’ transmitir conhecimentos mas, fundamentalmente, a construção de um projecto viável para chegar ao futuro” (Morgado, 1999: 9).

Debruçando-se sobre as funções da escola, Pires, Fernandes e Formosinho (1991: 188) elegem “a aquisição de determinados conhecimentos e técnicas (instrução), o desenvolvimento equilibrado da personalidade do aluno (estimulação) e a interiorização de determinadas condutas e valores com vista à vida em sociedade (socialização) ” como funções primordiais da escola. Quando estes objectivos não são alcançados, podemos dizer que estamos perante um panorama de insucesso escolar; quando são atingidos pelo menos, em parte, dizemos que apenas houve sucesso relativamente a um determinado tipo de objectivos.

Deste modo, parece-nos legítimo concluir que não existe apenas um, mas vários (in)sucessos, consoante nos referimos apenas ao resultados escolares naquele ano em concreto ou ao longo do percurso académico do aluno, à educação da escola, da família e/ou de toda a sociedade, às competências/literacias que seriam expectáveis tendo em conta o nível de ensino em que o aluno se encontra, à concretização das metas que os alunos haviam delineado para si próprios, à aquisição de competências essenciais ao desempenho de determinado emprego.

Na realidade, frequentemente, utilizamos o conceito de insucesso escolar para nos referirmos a uma situação em que não são atingidas as metas/objectivos do(s) ciclo(s) pelos alunos dentro dos limites temporais estabelecidos. A própria Enciclopédia Luso-Brasileira (1980: 162) estabelece que o “termo insucesso é um conceito que exige, *a priori*, um outro comparativo: mau resultado em relação aos objectivos escolares, falta de êxito na aprendizagem, ausência de eficácia na interiorização, apreensão e assimilação de conhecimentos”.

O fenómeno do insucesso tem vindo a emergir, cada vez mais frequentemente, associado a indicadores concretos – taxas de reprovação/retenção, de abandono escolar, resultados nos exames nacionais – que servem para lhe dar expressão num determinado contexto. Este tipo de insucesso mereceu as críticas de Pires, Fernandes e Formosinho (1991: 188), que consideram que na escola é “valorizada a instrução em detrimento de uma concepção mais ampla de

educação”, de forma que as dimensões “personalista” e “socializadora” acabam por ser “claramente subalternizadas”. No quotidiano da escola, acontece, com grande frequência, que “estas dimensões não são tomadas em consideração num juízo global sobre sucesso ou insucesso escolar, quando realmente elas são essenciais para caracterizar a eficácia do projecto educativo”.

A redução do insucesso ao aspecto escolar é, também, criticada por Perrenoud (2003), que considera ser uma visão simplista de insucesso não parecendo reflectir o conjunto de missões que são atribuídas à escola. Para solucionar este problema, o autor sugere que se rompa com a distinção entre uma instrução essencialmente cognitiva e uma educação essencialmente afectiva, social ou relacional, uma vez que todas as aprendizagens fundamentais associam conceitos e conhecimentos à relação com o mundo, a projectos, a atitudes e valores.

Além disso, e continuando a seguir o pensamento daquele autor (*idem*), a escola não tem o monopólio da instrução. Muitos dos saberes e saberes-fazer que, numa análise superficial, podem ser atribuídos à escola, são, de facto, construídos fora dela, nomeadamente na família. Por isso, quando usamos o conceito de (in)sucesso educativo devemos incluir nele não apenas a acção da escola mas também de outras estruturas com as quais a criança se mantém em relação diária (família, meios de comunicação social, associações culturais e desportivas...).

É nesta ordem de ideias que vários autores (Tavares & Silva, 2001; Correia, 2003) apresentam os conceitos insucesso escolar e insucesso académico como distintos, dado que o primeiro nos remete para os resultados e classificações escolares e o segundo invoca os resultados que o estudante consegue durante a sua vida académica/escolar, concretizados em competências cognitivas e metacognitivas, comportamentais, de comunicação e relacionais, desenvolvidas durante e no final do seu percurso na instituição de ensino.

Numa conferência proferida na Escola Superior Agrária de Ponte de Lima, Tavares (2005: 3) considera que o “sucesso académico pressupõe a optimização do desenvolvimento que cada estudante deverá atingir na parte cognitiva, afectiva, volitiva, social, cultural e axiológica”. O sentido do sucesso encontra-se “no desenvolver de todas as suas capacidades e na sua transformação progressiva em competências gerais e específicas cognitivas e metacognitivas, comportamentais e comunicacionais” (*idem, ibidem*). A noção de sucesso académico aparece,

deste modo, como um conceito mais amplo e mais profundo, com o intuito de repor a igualdade na valorização das várias funções da escola.

No contexto actual, a escola é, frequentemente, acusada de promover a transição de ano dos alunos, sem que estes tenham adquirido as competências correspondentes a esse ano/ciclo de estudos. Jesus (2008) alerta para esse problema, considerando que, actualmente, o maior problema é o do insucesso funcional, que se verifica quando a aprendizagem ou saber dos alunos não corresponde ao que seria de esperar tendo em consideração o nível de escolaridade em que se encontram. Tal facto, contribui para que, na maior parte dos casos, estes alunos tenham dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma e se sintam desmotivados relativamente às tarefas escolares. O autor (*idem*) apresenta como factores deste tipo de insucesso: o facilitismo na educação familiar e escolar, o excesso de informação, embora com menos conhecimento, e a atitude imediatista e consumista transferida para as aprendizagens escolares (aprender apenas para realizar testes e não pelo conhecimento em si mesmo).

Por seu turno, parece-nos que Cortesão e Torres (1983), ao apresentarem os indicadores de insucesso escolar, teriam a intenção de se referir a um conceito de insucesso mais abrangente, incluindo na sua enumeração os seguintes factores de insucesso: falta de capacidade para desencadear a mobilização de conhecimentos adquiridos; falta de curiosidade ou desejo de conquistar maior cultura; não desejar ou não poder prosseguir nos seus estudos, sair da escola com conhecimentos que se revelam inúteis, desinteresse pelas actividades escolares, violência e inserção em grupos de delinquência.

Em síntese, podemos agrupar os diferentes tipos de insucesso em dois: o primeiro, em que se dá uma circunscrição do conceito à quantificação de um fenómeno observável, possível de apurar quantitativamente, sendo determinado pela escola; o segundo, menos visível e de difícil quantificação, que se relaciona com a concretização das metas individuais e sociais que respondam às aspirações dos indivíduos e às necessidades da sociedade envolvente. Ora, o segundo tipo de insucesso é que nos deve preocupar, dado que o primeiro só terá razão de ser se analisado por referência ao segundo, sob pena do sucesso obtido se revelar desajustado às necessidades de cada estudante e da própria sociedade.

De facto, na análise do insucesso, devemos ter em linha de conta não apenas os objectivos traçados pelo sistema educativo, mas também os objectivos do aluno, da família e da escola, ou seja, devemos identificar os principais elementos de insucesso (causas individuais, condições sociais e condições de ensino). Daí que, de acordo com o que é proposto por Jesus (1997), se torne necessário abordar o conceito de (in)sucesso em três dimensões:

- (A) Dimensão objectiva – se o (in)sucesso é materializado em termos quantitativos através de percentagens de repetências, reprovações e/ou abandonos, podendo ocorrer de forma parcial ou generalizada. De forma parcial, quando se refere a uma ou mais disciplinas, circunscrevendo-se o (in)sucesso apenas a uma parte do currículo; de forma generalizada, (in)sucesso que se circunscreve às classificações obtidas na maioria ou totalidade das disciplinas necessárias para progredir de ano;
- (B) Dimensão subjectiva – se o (in)sucesso é expresso em termos qualitativos, referindo-se, em concreto, às (des)adequações entre os conteúdos trabalhados na escola e as capacidades e aspirações dos alunos, bem como à utilidade que lhe conferem, resultando em classificações inferiores/iguais àquelas que cada um havia delineado. Este tipo de (in)sucesso traduz-se, também, em comportamentos visíveis de (in)adaptação às normas da comunidade escolar e consequente (des)investimento nas actividades lectivas, perspectivas pessoais de baixo/alto auto-conceito e auto-estima e de (des)ânimo perante o futuro.
- (C) Dimensão social – se o (in)sucesso é referido, também este em termos qualitativos, com base na (des)adequação entre os conteúdos trabalhados na escola e as exigências para viver em sociedade e consequente inclusão no subsistema de trabalho/emprego. Este (in)sucesso pode aferir-se quer com base na percentagem de ingresso no ensino secundário; quer pelas funções que os alunos venham a desempenhar no mundo do trabalho, após a escolaridade obrigatória; quer, ainda, pela utilidade dos conhecimentos adquiridos na escola para o seu dia-a-dia. A existência/ausência de fenómenos de violência e delinquência juvenis são referenciados, vulgarmente, como sintomas de (in)sucesso educativo na sua dimensão social.

Neste trabalho de investigação, utilizaremos o conceito de (in)sucesso educativo sempre que nos referirmos a (in)sucesso. Tal opção justifica-se, em nosso entender, por ser aquela que melhor engloba as funções que hoje são cometidas à escola, bem como à perspectiva de educação como um processo de responsabilidades conjuntas: escola, família e sociedade, em geral.

2. Elementos de insucesso educativo

A investigação realizada por vários autores (Benavente, 1976; Luçart, 1978; Roazzi e Almeida, 1988; Iturra, 1990; Pires, Fernandes & Formosinho, 1991; Almeida et al., 2005; Mendonça, 2006) no sentido de desocultar os motivos que estão na base do insucesso educativo, permite-nos concluir que as causas deste fenómeno são múltiplas e, por vezes, contraditórias. No entanto, quando procuramos os elementos de insucesso que se relacionam com essas causas, verificamos que os autores indicam recorrentemente elementos ou factores relativos ao aluno, à família e ao sistema educativo.

2.1. Elementos relativos ao aluno

Durante muito tempo, a teoria dos dotes individuais¹⁵ atribuiu a responsabilidade do insucesso educativo ao próprio aluno.

É neste contexto que Pires, Fernandes e Formosinho (1991: 189) referem que a “inexistência de aptidões do aluno”, que tanto pode ser de origem “psicossomática (alunos deficientes) como de origem intelectual (determinada através de quocientes de inteligência)”, é a principal causa explicativa do insucesso educativo.

Com base num estudo efectuado na Irlanda, em Portugal e nos Estados Unidos, Fontes e Archer (1985) afirmaram que Portugal é o país onde existe uma percepção mais negativa da

¹⁵ A teoria dos dotes individuais surgiu após o final da Segunda Guerra Mundial e perdurou até finais dos anos sessenta. Segundo esta postura explicativa do insucesso, o rendimento escolar está directamente relacionado com as capacidades inatas do aluno, aparecendo, deste modo, ligado à responsabilidade individual. Parte-se do princípio que existem pessoas que nascem com “dotes”, com características específicas que permitem uma boa aprendizagem, ao contrário de outras que nascem com limitações intelectuais. Apresenta-se, deste modo, o insucesso educativo associado à inteligência e à capacidade individual. “O sucesso/insucesso é justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus ‘dotes’ naturais” (Benavente, 1990: 716).

capacidade dos alunos em provas escolares e em testes de aptidão mental. Ora, sendo certo que os alunos não são todos iguais no que concerne às aptidões, também é certo que “diagnósticos tais como ‘nível insuficiente’, ‘falta de aptidões’, ‘pouco dotado’, ‘dotado ou muito dotado’ deveriam considerar-se ultrapassados na medida em que pretendem ser exclusivos e definitivos” (Alexandre, 1999).

Na opinião de Fontaine (1990), a capacidade intelectual não explica mais do que 25% da variação dos resultados escolares. Por isso, é necessário recorrer a outras razões que justifiquem as diferenças de rendimento escolar, tais como: falta de participação e interesse, ansiedade durante a avaliação, falta de motivação e persistência, factores a que Luçart (1978) acrescenta a baixa auto-estima que caracteriza muitos dos nossos alunos. Mais recentemente, Senos (1992) e Jesus (2008) centraram a sua análise no reflexo da falta de motivação dos alunos nos comportamentos de indisciplina na sala de aula.

Partindo do pressuposto de que uma criança quando entra na escola não deixa a personalidade à porta, Le Gall (1978: 15) afirma que “uma grande percentagem dos insucessos escolares se relaciona com a inadaptação da personalidade da criança às exigências escolares” e, se em determinados casos, a personalidade não é a “causa principal” do insucesso educativo, a verdade é que se revela, pelo menos, uma “causa adjuvante”.

Aliás, as recentes conclusões do seminário “Défice de Atenção da Clínica de Desenvolvimento” tornam claro que “o défice de atenção é hoje a principal causa de insucesso escolar”, sendo um problema que atinge cerca de 10% da população escolar” (Costa, 2008). Foi-se tornando um dado adquirido, quer para professores quer para investigadores, que as acções de perceber, memorizar e aprender necessitam de atenção. No contexto de sala de aula, a atenção é essencial para que o aluno possa dominar os conteúdos apresentados pelo professor. Entende-se, assim, que na sua análise aos recursos atencionais e aos desempenhos do aluno, Bonjour e Quaireau (2001: 61) concluem que é “natural interpretar sob o ângulo da atenção, os funcionamentos cognitivos utilizados na percepção, na memorização ou na aprendizagem”, acabando por inferir que “se a atenção intervém nos mecanismos psicológicos úteis à aquisição de competências, parece então lógico considerar a atenção dos alunos como sendo o factor de uma escolarização mais ou menos bem conseguida”, acabando por ter reflexos, também, ao nível da auto-estima dos alunos.

Um estudo realizado por Peixoto (1999: 130) veio confirmar que “à medida que caminhamos da alta para a baixa auto-estima diminui a percentagem de sujeitos com zero reprovações”. Uma situação que, segundo Senos (1992) pode conduzir a dois tipos de situações: ou o aluno reconhece a sua incapacidade escolar e assume-a; ou o aluno não a reconhece, nem aceita o rótulo imposto pela cultura escolar, arranjando formas de manter a sua auto-estima em valores aceitáveis.

Em investigação posterior, Senos e Diniz (1998: 268), procedendo a uma revisão da literatura das problemáticas associadas à dinâmica do auto-conceito e manutenção da auto-estima, identificaram “o comportamento indisciplinado como um fenómeno associado a estratégias de manutenção da auto-estima, mobilizadas perante a emergência de ameaças significativas ao sentimento de competência própria”. No entanto, nas conclusões deste estudo exploratório, aqueles autores (*idem*: 273-274) divulgaram alguns resultados surpreendentes: a) “os alunos com pior resultado escolar” mantêm “a auto-estima em valores idênticos à dos alunos com melhores resultados escolares”, o que lhes permite salientar “a importância que a auto-percepção de competência académica tem sobre a auto-estima”, bem como da indisciplina e do desinteresse como “resposta adaptativa a uma potencial ameaça”; b) num cenário severo de indisciplina, os alunos, “independentemente do resultado escolar, adoptam uma estratégia de relação com a escola e as actividades e cultura escolares caracterizada pela violência”, não se tratando já de uma mera “estratégia adaptativa de protecção da auto-estima ameaçada”, mas de uma “auto-percepção de incapacidade face à escola, a par de um baixo sentimento global de valor próprio”. Este último grupo apresenta-se impermeável a qualquer acção educativa que possa ser desenvolvida pela escola e os seus comportamentos de indisciplina são independentes dos resultados escolares.

Nas últimas décadas, e em resultado de alguns estudos (Vasconcelos, 2008; Sousa, 2008) desenvolvidos neste domínio, tem vindo a consolidar-se a ideia de que é necessário desenvolver nos alunos a competência de resiliência e de agência, como forma de combater o insucesso e abandono escolar provocados pela falta de persistência e de resistência à adversidade e à mudança educativa. É nesta ordem de ideias que Sousa (2008: 18), baseando-se num estudo de Waxman, Hang e Wang (1997), considera que os alunos identificados pelos professores como resilientes “compreendem as suas aulas de uma forma mais favorável que os

identificados como não resilientes, apresentam um elevado auto-conceito académico e mais elevadas aspirações e expectativas em relação ao seu projecto de vida”.

2.2. Elementos relativos à família

Embora o tempo passado na escola seja muito significativo, os alunos vivem agrupados em famílias, sendo estas que transmitem a denominada educação informal aos seus filhos. Segundo Formosinho (1987b: 27), a educação informal “pode favorecer ou dificultar a actividade de instrução da escola”, de modo a que “a diferenciação social” se transforme em “diferenciação escolar”. Daí que, no terreno do insucesso escolar, estejam frequentemente envolvidos factores derivados da contraposição de valores entre a família e a escola¹⁶.

Neste mesmo sentido, Avanzini (s.d.) e Martins Cabrita (1991) reforçam a importância do clima familiar e cultural no aproveitamento escolar, considerando que é mais determinante do desempenho escolar que o nível económico da família. Todavia, lembra Formosinho (1987a: 17-18), que é necessário não menosprezar o nível económico, uma vez que dele “depende muitas vezes o tipo de estímulos educacionais que a criança tem propiciados por vizinhos, amigos, ambiente de rua, etc. Esses estímulos podem favorecer ou não uma educação informal favorável ao sucesso escolar”.

Também o clima cultural é apresentado por Formosinho (*idem*: 19) como elemento essencial de sucesso educativo, uma vez que “as crianças que possuem um código linguístico vasto, elaborado, capaz de lidar com o abstracto estão mais preparadas para compreender e utilizar a linguagem escolar”, assim como para prosseguir estudos, concretizando as expectativas dos pais a esse respeito.

Na realidade, o que se verifica é que as expectativas das famílias de meios socialmente mais desfavorecidos em relação à escola são limitadas, não entrando sequer “no quadro do

¹⁶ A partir dos anos sessenta, apoiando-se na investigação desenvolvida nas áreas da psicologia genética, da sociologia da educação e da psicologia e após a constatação da selectividade do insucesso educativo e a sua conexão com a desigualdade sócio-cultural, irrompeu a teoria do *handicap sócio-cultural*. Esta teoria é apoiada por explicações de natureza sociológica. Segundo Benavente (1990: 716) o (in)sucesso educativo é legitimado pela “pertença social” do aluno, pela “bagagem cultural” que apresenta à entrada para a escola, de forma que o “cruzamento entre a origem social e resultados escolares” vem suportar a tese de que há outras variáveis com influência na produção do (in)sucesso, não podendo o rendimento escolar ser atribuído “apenas a causas psicológicas individuais”.

possível” os filhos virem a ser “doutores ou engenheiros” (Benavente, 1976: 22), o que se traduz numa certa indiferença relativamente ao insucesso educativo dos seus educandos.

De facto, perante a realidade do insucesso educativo, as famílias socialmente favorecidas e as socialmente desfavorecidas reagem de forma diferente. Le Gall (1978: 24) sintetiza os dois tipos de reacções, afirmando que a primeira “ajuda o aluno a levantar a moral, invocando o seu futuro”, enquanto a segunda, “denuncia as ambições excessivas” com que quiseram influenciar os filhos e “nas quais nunca tinham acreditado muito devido à sua consciência de classe inferior”. Consequentemente, não nos surpreende que o abandono da escola no final da escolaridade obrigatória seja um insucesso que “nem sempre é sentido como tal pelos pais, porque têm a ideia de que os estudos não são para eles e não lhes aparecem sequer como uma hipótese possível” (Mendonça, 2006: 194).

Nesta ordem de ideias, Muñiz (1993: 76) enaltece a importância do clima afectivo familiar, uma vez que “quando o casal não funciona adequadamente, os interesses da criança são reabsorvidos pelos conflitos familiares, pelos receios deles derivados e, portanto, a capacidade de se interessar e de enfrentar problemas e dificuldades escolares fica diminuída”. De facto, o clima familiar acaba por se reflectir, em maior ou menor grau, na cooperação entre a família e a escola e no acompanhamento das actividades dos filhos, apresentando-se como outro factor de insucesso educativo. Tem-se vindo a afirmar como inquestionável que “o envolvimento dos pais na escola tem efeitos positivos nos resultados escolares dos seus alunos” (Gonçalves, s.d.: 12).

Todavia, por mais paradoxal que possa parecer, tem vindo a generalizar-se a ideia de que a ida dos pais à escola é um processo que encerra dificuldades de várias ordens: a) horários laborais desajustados dos horários de atendimento do director de turma, acrescido da intolerância de muitos padrões para com as idas dos encarregados de educação à escola durante o período de trabalho; b) dificuldades de acesso à informação; c) dificuldades de comunicação, motivadas pelo facto de os encarregados de educação não entenderem a mensagem veiculada pelos professores que recorrem, frequentemente, a justificações de carácter eminentemente cognitivo; d) o facto de se sentirem culpabilizados e responsabilizados pelo insucesso dos seus educandos, colocando em causa o seu papel como educadores (*idem*).

O (re)conhecimento destas dificuldades poderá ajudar a escola e, nomeadamente, o director de turma, a (re)criar formas de minorar ou contornar esses obstáculos. No entanto, o que se verifica é, que apesar dos esforços de muitos directores de turma para debelar tais dificuldades, as famílias, em particular as cultural/socialmente mais desfavorecidas, vêm menos à escola e quando o fazem demonstram desconhecer o seu funcionamento e revelam incapacidade/desinteresse em assumir um papel activo no percurso escolar dos seus educandos. Em contrapartida, a generalidade das famílias cultural/socialmente favorecidas acompanham o percurso escolar dos seus filhos, informam-se do funcionamento da escola, não faltam às reuniões de encarregados de educação e, por vezes, confrontam os professores com perspectivas diferentes sobre avaliação e conteúdos programáticos.

2.3. Elementos relativos ao sistema educativo

Nas últimas décadas, nas sociedades ditas industrializadas, ocorreu uma alteração que mexeu com todo o sistema educativo: à escola elitista, destinada a alguns, sucedeu a escola de massas, onde se defende não só o acesso de todos à educação mas também o seu sucesso educativo. Pretende-se que a escola para todos desenvolva a democratização da sociedade, funcionando como alavanca de maior equidade e igualdade social. A nova concepção de escola contribuiu para “o prolongamento dos tempos escolares, para a unificação dos currículos e das práticas pedagógicas” (Mendonça, 2006: 198), bem como para o recurso a outras modalidades e critérios de avaliação.

Referindo-se aos efeitos da massificação escolar, Formosinho e Machado (2008: 6) consideram que a escola manteve “o modelo de organização pedagógica baseado na estrutura organizacional dos liceus”, em contraponto com a ideia de que “a democratização do ensino se concretizava através da igualdade de acesso ao tipo de ensino que antes era apenas para as elites”. Deste modo, “a lógica do *liceu para todos*” apareceu como “resposta pedagógica à *massificação escolar*, o que acabou por redundar em elevados níveis de reprovação e abandono escolar”, uma vez que continuou a ser implementado um currículo académico e uniforme, desrespeitador da composição heterogénea que passou a caracterizar a escola.

Este modelo curricular, baseado numa pedagogia burocrática em que se elaboram “normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal” (*idem*: 8), acabaria por se perpetuar

nas escolas graças a uma cultura profissional docente também ela inalterável. Na realidade, desde muito cedo, o futuro profissional aprende que do aluno se espera que “esteja sentado, quieto e calado, que não interaja com os pares, que esteja atento à lição do professor e ao que é registado no quadro”, em suma “que se deixe orientar pelo professor e siga as suas instruções” (*idem*: 9).

Além disso, o professor exerce a sua profissão de forma isolada, tanto na preparação das aulas como no desenrolar da sua acção educativa em contexto de sala de aula. Daí que Formosinho e Machado (*idem*: 10) afirmem que o “desempenho docente solitário ajuda a manter intacto o património da pedagogia transmissiva”, uma vez que, trabalhando o professor fechado na sala de aula, na ausência de partilha ou de diálogo com os pares, “não consegue romper com o padrão tradicional de trabalho nem vislumbrar (...) modos alternativos de fazer pedagogia”.

Àquela situação, acresce o facto de os códigos linguísticos usados no ensino não serem os códigos linguísticos das classes mais baixas. Ora, “o uso e domínio da linguagem, assumem um papel determinante na compreensão dos processos de abstracção intrínsecos às aprendizagens escolares”, pelo que aqueles que não detiverem o seu domínio se deparam com “obstáculos na obtenção do sucesso escolar” (Mendonça, 2006: 208), criando-se também aqui uma situação de desigualdade que a escola de massas não soube, não quis ou não pôde acautelar.

De facto, como afirma Mendonça (*idem, ibidem*), a linguagem utilizada quer nos manuais escolares, quer pelos professores favorece “o sucesso daqueles que vivem em ambientes familiares mais instruídos”. Daí ser possível concluir que “a aptidão e o sucesso escolares variam no mesmo sentido que a disponibilidade da linguagem” (Le Gall, 1978: 25), o que implica, por parte dos alunos provenientes de classes sociais baixas, “um esforço suplementar, nem sempre bem sucedido, de aculturação” (Pires, 1987b: 54).

Podemos ainda referir, como factor de insucesso, o facto de na actual estrutura curricular existirem disciplinas importantes e secundárias. O insucesso dos alunos está “muito mais dependente (...) do sucesso no currículo académico do que no currículo não académico”, como facilmente pode ser comprovado pela análise dos critérios de retenção/progressão no 2º e 3º ciclos, que conferem maior importância às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nesta ordem de ideias, o currículo “define a cultura que deve ser objecto de instrução e impõe-na uniformemente a todos os alunos” (Formosinho & Fernandes, 1987: 33-34).

É com base nesta graduação de importância consignada às diferentes disciplinas que Formosinho (1987c: 47), numa análise ao currículo do ensino básico, verifica que “44% dos alunos reprovados tiveram, pelo menos, um nível 4 numa disciplina, isto é, tiveram disciplinas com aprendizagem abaixo da média, provavelmente outras com aprendizagem média e pelo menos uma com aprendizagem acima da média”, o que lhe permite concluir que “os alunos com mais amplitudes de níveis são os das posições sociais mais desfavorecidas”.

Daqui se conclui que é necessário adoptarmos novas estratégias de promoção do sucesso adequadas a uma escola de massas, que passarão, forçosamente, quer pela interiorização de uma nova concepção de professor, quer pela adopção de novos métodos de ensinar e avaliar e por uma nova relação professor-aluno, quer, ainda, pela adopção de uma nova matriz curricular.

3. Alguns elementos de promoção do sucesso educativo

Actualmente, começa a ser consensual a ideia de que não é possível atribuir, de forma exclusiva, a responsabilidade do insucesso educativo ao aluno, aos pais ou ao sistema educativo¹⁷. Torna-se cada vez mais evidente que o insucesso é um fenómeno de responsabilidades partilhadas pelos vários agentes educativos, ao mesmo tempo que se torna mais claro que o professor desempenha uma função fulcral nessa dinâmica, cabendo-lhe o ónus de assumir as maiores responsabilidades, bem como a tarefa de desencadear processos de combate ao insucesso educativo.

3.1. Desenvolvimento Profissional docente

Nas sociedades industrializadas, nas últimas décadas operou-se uma valorização da educação como condição essencial para a melhoria das condições de vida das populações,

¹⁷ Na década de oitenta, desenvolveu-se uma abordagem integradora das teorias anteriores, centrando-se no estudo das interações entre os vários elementos do processo de ensino/aprendizagem (aluno, escola, meio sócio-familiar) de forma a encontrar soluções de conjunto para o problema do insucesso educativo.

tendo tal propósito redundado, como já tivemos oportunidade de referir, na mudança do paradigma escolar vigente.

Em consequência, assistimos a uma “desvalorização do papel tradicional do professor”, e da própria profissão docente, e a um “aumento da exigência social sobre o papel do professor no processo educativo” (Jesus, 1998: 24).

É neste âmbito que a reflexão sobre o profissionalismo e a profissionalidade docente ganha uma nova centralidade.

No sentido de precisar o significado daqueles termos, Estrela (2001: 120-121) distingue os dois conceitos, reservando “o termo profissionalidade aos saberes profissionais” e o “profissionalismo ao ideal de serviço que, articulando aspectos éticos e deontológicos da profissão, permite orientar a profissionalidade e distinguir os comportamentos dos profissionais daqueles que o não são”.

Esta concepção de profissionalismo e profissionalidade docente implica, segundo Alonso (2007: 115), uma nova concepção de professor e de perfil profissional. Assim, “a capacidade de diagnosticar problemas, de reflectir e investigar sobre eles construindo uma teoria adequada (teorias práticas) que oriente a tomada de decisões” são identificadas como competências fundamentais para os actuais profissionais da educação se integrarem e actuarem numa “escola plural, dinâmica e multicultural” e fazem parte do novo perfil de professor do século XXI. Um novo perfil que passa, como salienta a autora (*idem, ibidem*), pela “abertura à inovação e à aprendizagem permanentes, a aceitação da diversidade e das diferenças, a partilha e o diálogo com os diversos agentes educativos, a promoção de um saber mais holístico, inter e transdisciplinar”, capacidades essenciais para um professor que se pretende que seja “facilitador de ambientes de aprendizagem”.

Nesta ordem de ideias, o professor deverá aparecer cada vez menos como um técnico e um burocrata, e assumir-se como um profissional educativo. Para o efeito, a actividade do professor requer, num primeiro momento, “a análise cuidadosa da situação de ensino, o desenvolvimento e monitorização de oportunidades de aprendizagem que se adequem à sua especificidade e a avaliação do respectivo impacto no aproveitamento dos alunos” (Campos, 2004: 22). Num segundo momento, deverá proceder (*idem, ibidem*) aos “reajustamentos necessários” e a “uma reflexão pessoal, ou com os colegas, sobre todo o processo, com vista a

construir, consolidar e enriquecer [um] conhecimento profissional”, que responda às novas exigências do contexto em que se encontram os alunos.

Na óptica de Marcelo (2009: 8), o professor tem que assumir que o conhecimento e os alunos estão em constante mutação, o que requer que, para “continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos”, terá, necessariamente, “de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender”.

Par a actualização do conhecimento e das destrezas do professor contribui, de sobremaneira, o seu desenvolvimento profissional contínuo. Um conceito que Day (2001) define como envolvendo todo o tipo de experiências, ou seja, as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas e realizadas, para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e para melhorar a qualidade da educação na sala de aula. É um processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais (*idem*).

Por seu turno, Marcelo (2009: 9) considera que este conceito é o que melhor se adequa à concepção de professor enquanto profissional de ensino, uma vez que o termo “desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que (...) supera a tradicional justaposição entre formação tradicional e formação contínua de professores”.

Apesar de partilharmos destas ideias, consideramos oportuno salientar as virtualidade do conceito de formação contínua quando enquadrada numa perspectiva holística e enquanto meio de desenvolvimento profissional de professores. É neste sentido que Morgado (2007: 48) afirma que a formação contínua deve ser vista como “um contributo educativo valioso”, desde que lhe sejam outorgadas as tarefas de “compaginar pensamento e acção, reformular e actualizar a preparação de professores, questionar as práticas de ensino, identificar problemas e necessidades dos professores e das escolas e desenvolver novas formas de relacionamento e novos modos de trabalho”.

Em idêntica posição, Caetano e Silva (2009: 54) advogam que os professores pretendem uma formação que permita “colmatar a distância entre a teoria a prática, pela consciencialização de si próprio, que crie condições nas quais os professores possam parar para pensar, que mobilize o tratamento de temas actuais, que ajude a gerir relações de grupo e que oriente a formação ética dos alunos”.

Na verdade, no contexto de mudança em que se encontra a formação de professores, a formação contínua, tal como sustentam Veiga Simão et al. (2009: 64), “só surtirá os efeitos desejados” se for estruturada “numa lógica mais contextualizada”, ou seja, “se repousar numa identificação constante de necessidades e problemas mas para, a partir deles, se idealizarem projectos de formação e (re)definirem linhas de acção pedagógica”.

Além disso, na opinião daqueles autores (*idem, ibidem*), a formação contínua deverá “fomentar o desenvolvimento de práticas colaborativas nas escolas”. A este respeito, Alarcão (2009: 120) reintroduz o conceito de supervisão de professores com uma nova abrangência, associando-o ao de desenvolvimento profissional e atribuindo-lhe duas características fundamentais: “democraticidade e liderança com visão”. A primeira, porque se trata de “uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou (...) autónomos”; a segunda, porque se refere a uma a uma supervisão que deverá promover “os valores da democraticidade” e desenvolver “programas supervisivos com impacto (...) na melhoria do ensino e da aprendizagem.

Contudo, o que se vai verificando nas escolas é que o trabalho colaborativo entre professores continua a ser escasso e circunstancial. A cultura da escola parece estimular mais o trabalho individualista. Para ultrapassar este impasse, Veiga Simão (2007: 98-99) desafia as escolas a construir uma “cultura de indagação”, encarando esta cultura como um “processo que serve para reflectir sobre valores, obter informações alternativas e construir, a partir delas, novas práticas educativas”. No fundo, a autora (*idem, ibidem*) sustenta que os professores “devem ser preparados para terem uma atitude constante de investigação das suas práticas profissionais”, que permita, paulatinamente, alterar a cultura de escola.

De facto, o estudo realizado por Veiga Simão et al. (2009: 70) permitiu-lhes concluir que “os contextos e processos colaborativos proporcionam o desenvolvimento da competência

técnico-profissional dos professores” e provocam mudanças nas “representações dos professores sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros”.

Emerge, neste contexto, o conceito de “escola reflexiva”. Alarcão (2001: 35) entende esta escola como uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua actividade, num processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo”. Ou seja, e complementando aquela ideia com outra que a autora escreveu num artigo recente (Alarcão, 2009: 122), um processo “desenvolvido, não pelas paredes da escola, mas pelas pessoas que a constituem”, um processo que deverá ser, “simultaneamente, avaliativo do funcionamento da escola e formativo das pessoas que nele estão envolvidas e que, em princípio, devem ser todas”. Alarcão (*idem, ibidem*) defende, ainda, que a escola terá de ter um “processo de monitorização, que inclui um processo de supervisão, que tem a ver com o processo de se confrontar com aquilo que quer ser e o modo como está organizada para concretizar essa missão”. Em última análise, implica um confronto entre a teoria e a prática.

Em tom de síntese, parece-nos incontornável, no contexto educativo em que nos encontramos, que o profissional da educação coloque a reflexão no centro da sua actividade de ensino/aprendizagem, se disponibilize para o trabalho colaborativo como fonte de conhecimento participando em grupos de auto e hetero-formação, que aposte na *indagação* como via privilegiada para adquirir o conhecimento que responda às novas realidades com que se vai deparando. Ou seja, que perceba que a essência da profissão docente é a transformação do aluno, e que este desiderato transporta a necessidade do professor reger o seu ensino por princípios de natureza ética e moral e, inclusive, assumir um compromisso ético com o sucesso educativo dos alunos.

3.2. Relação afectiva

A questão das relações interpessoais na escola e na sala de aulas assume actualmente um particular relevo, dado que cada vez mais são publicitados casos de indisciplina, vem crescendo o número de professores que assumem ter dificuldades em controlar os alunos e vai sendo um dado adquirido que “o sucesso do professor junto dos alunos passa muito pelo reconhecimento de certas qualidades pessoais e relacionais no primeiro que os últimos

apreciam” (Jesus, 2008: 22), criando espaço para que os professores possam exercer influência sobre os alunos.

No domínio da relação professor-aluno, o processo de influência começa a ser considerado como relevante. A este propósito, Ribeiro e Campos (1987: 45) referem que “o processo como o professor exerce influência sobre os alunos, levando-os a um maior envolvimento na aprendizagem e, assim, a obter melhores resultados escolares, ocupa o coração do processo de ensino” e é fundamental para a estabilidade que deve existir na sala de aulas.

Nesta linha de pensamento, importa questionarmo-nos sobre o que está na base da influência do professor sobre o aluno, ou, dito de outro modo, o que leva o aluno a deixar-se influenciar pelo professor e a reconhecer a sua autoridade.

Em jeito de resposta, Ribeiro (1991: 151) considera que a “neutralidade afectiva na relação pedagógica”, o distanciamento e a relação impessoal são estratégias que prejudicam o relacionamento professor-aluno; em contrapartida, uma “relação de agrado”, onde as qualidades pessoais do professor conduzam o aluno a deixar-se influenciar facilita a relação professor-aluno. Jesus (2008: 22) ao referir-se a esta “relação de agrado” apresenta algumas expressões que o professor, por vezes, usa e que podem funcionar como incentivo para este tipo de relação: “‘devias estar orgulhoso dos teus resultados’, em vez de ‘estou orgulhoso de ti’ (...); ‘estás quase lá’, em vez de ‘está quase tudo errado’ ou ‘não fazes nada de jeito’ (...); ‘estejam à vontade para perguntar sempre que não compreendam’ (...), em vez de ‘não me interrompam, se tiverem dúvidas perguntem no fim’ (...); ‘vês como hoje te estás a portar bem’ em vez de ‘para brincar estás sempre pronto’ ou ‘tinhas que ser tu’”.

É conveniente referirmos que ao salientarmos as vantagens que a “relação de agrado” pode ter, não pretendemos invalidar a utilização de outros modelos de relação professor-aluno. O importante, na relação professor-aluno, é o professor “possuir instrumentos cognitivos que lhe permitam interpretar adequadamente as situações com que se confronta e ter uma flexibilidade relacional que lhe possibilite, nas situações concretas, uma resolução eficaz” (Jesus, 1997: 15).

No fundo, é necessário, como assegura Marzano (2005: 95-97), que os professores encontrem um equilíbrio entre o “domínio moderado e a cooperação moderada”; garante que um dos maiores obstáculos ao estabelecimento desse equilíbrio se prende com o “facto de os

alunos dependerem, acima de tudo, dos comportamentos do professor para a indicação da directividade ou cooperação”. Daí o afirmar (*idem, ibidem*) que existe um nível de “domínio apropriado” quando os alunos têm acesso “a uma compreensão clara dos níveis de desempenho específicos a determinados objectivos de aprendizagem”; e um nível ajustado de cooperação, quando os professores permitem que “os alunos definam alguns dos seus próprios objectivos de aprendizagem, no começo de uma unidade” (...), quando evidenciam um “interesse pessoal por cada aluno da turma” (...), quando mostram “comportamentos equitativos e positivos” (...) e ainda quando se preocupam com o modo como “respondem a soluções incorrectas ou à ausência de resposta” dos alunos.

Na opinião de Marzano (*idem*: 98), o mau comportamento do aluno, na maior parte dos casos, não tem a ver com um professor em particular, o que deve levar a que “quando um determinado aluno se porta mal”, o professor deva identificar claramente “as razões que o levaram a fazê-lo, sem que isso seja encarado como um desrespeito ou agressão ao professor”.

Além disso, no esforço de prevenção de comportamentos de indisciplina é “necessário que os professores reúnam para encontrarem consensos e definir regras claras sobre os comportamentos aceitáveis e não aceitáveis, evitando que os alunos possam argumentar ‘mas o professor x deixa fazer’” (Jesus, 2008: 26).

Na busca de soluções para comportamentos de indisciplina, Espírito Santo (2009) introduz o conceito de “disciplina pró-activa na sala de aula”. Na realidade, parece-nos que uma vigilância constante do professor poderá manter e melhorar a sua consciência relativamente a comportamentos desadequados e a indícios de disrupções.

Em jeito de síntese, podemos considerar que a gestão da sala de aula, não sendo fácil nem de construção linear, deverá ter em conta, seguindo aqui o pensamento de Marzano (2005: 100), a quatro aspectos basilares:

- (1) *estabelecer e fazer cumprir uma lista abrangente de regras e procedimentos;*
- (2) *utilizar intervenções disciplinares que equilibrem o reforço positivo, para os comportamentos apropriados, com as consequências negativas para os que o não são;*
- (3) *estabelecer relações, concertando adequadamente o domínio e a cooperação;*
- (4) *desenvolver uma atitude mental geral de vigilância e uma objectividade emocional para com os alunos.*

3.3. Relação pedagógica

No paradigma educativo actual, a preocupação essencial de qualquer sistema educativo é encontrar meios pedagógicos que assegurem a todos os alunos condições para obter um verdadeiro sucesso educativo.

A pedagogia tradicional, baseada essencialmente na “transmissão dos conhecimentos” (Nóvoa, 20007: 6), era uma pedagogia uniforme em que os alunos tinham de se adaptar aos métodos do professor. Ainda hoje, em muitas salas de aulas, o professor “raramente analisa a lógica e o caminho seguido pelo aluno”, limitando-se apenas a verificar se o aluno “conhece ou não o processo cognitivo aplicável nesta ou naquela situação” (Postic, 1995: 16), o que nos permite afirmar que a pedagogia tradicional continua ainda a imperar em muitas salas de aula.

A pedagogia moderna, ao “colocar os alunos no centro do sistema”, acabaria por tentar provocar uma ruptura com o modelo anterior (Nóvoa, 2007: 6). À luz deste novo paradigma pedagógico, afirma Jesus (2008: 22) que “o professor deve procurar ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos, sendo flexível (de acordo com o provérbio ‘professor, se eu não aprendo como tu me ensinas, ensina-me de forma que eu aprenda’”).

Nos nossos dias, e na tentativa de responder às exigências da sociedade contemporânea, tem vindo a emergir um novo modelo pedagógico que, segundo Nóvoa (2007), persegue a construção de uma escola “centrada na aprendizagem”, e em que se evite o “transbordamento” originado pelas inúmeras missões que lhe foram atribuídas. Uma escola focada na aprendizagem do aluno deverá ser “um local onde as crianças aprendem a estudar, aprendem a trabalhar” (*idem*: 10), preparando-as assim para uma aprendizagem ao longo da vida.

Também nós defendemos uma escola centrada na aprendizagem, na aprendizagem do aluno. De facto, como afirma Campos (2004: 19)

o ensino centrado no aluno não significa a ausência de objectivos sociais para a sua aprendizagem, nem a irrelevância do saber e competência do professor; significa, exactamente, que não basta a este ensinar, mas que é imprescindível que o aluno estude e aprenda: um ensino que proporcione a efectiva aprendizagem dos alunos.

A escola centrada na aprendizagem do aluno deverá desenvolver, no entender de Perrenoud (2004: 45), “nos ciclos plurianuais vários dispositivos ambiciosos de pedagogia diferenciada e de observação formativa¹⁸”.

Para Nóvoa (2007), a “diferenciação pedagógica” é a descoberta mais importante da pedagogia moderna, devendo a escola que pretende centrar-se na aprendizagem adoptá-la. Todos sabemos que na generalidade das situações educativas as práticas dos professores continuam excessivamente homogéneas e uniformes, socorrendo-se pouco da capacidade de diferenciação pedagógica. Daí a necessidade de os professores recorrerem a um “elemento central da diferenciação pedagógica: a possibilidade do trabalho em cooperação dos alunos dentro da sala de aula” (*idem*: 9).

É neste contexto de cooperação entre alunos que ganha especial relevo a pedagogia do projecto e, em particular, a noção de currículo como projecto. À ideia de projecto encontra-se subjacente uma dimensão prospectiva de antecipação, isto é, de representação de um real possível (Barbier, 1996). Esta representação do possível e de construção participada, no contexto da escola e da sala de aula, implica a participação de diferentes actores – os professores, os alunos, os encarregados de educação, os funcionários, as entidades comunitárias, empresarias etc. – num processo que não se esgota na previsão e programação dos objectivos, mas que se traduz numa permanente dialéctica de construção e de adaptação (Silva & Silva, 2005).

A ideia de currículo como projecto remete-nos para uma “cultura dialógica”, o que segundo Alves (2004: 76), implica “colocar os alunos em interacção e utilizar o diálogo para permitir a confrontação de ideias, que conduzirá a uma modificação das representações destes e pode assim, assegurar o desenvolvimento do pensamento”.

No fundo, há que adoptar aquilo que Postic (1995: 52) identifica como “pedagogia das situações”, ou seja, criar “as condições que permitam ao aluno ter uma experiência real em casos concretos e diversificados, que correspondam aos seus interesses e tenham um significado para ele”.

¹⁸ O próprio Perrenoud (2000) já havia esclarecido o que entendia por pedagogia diferenciada ao defender a necessidade de propor a cada aluno uma situação ótima que o mobilize. Este autor (2004: 46) entende que “uma situação ótima para o aluno não o é certamente para todos. Se cada aluno seguir sua própria trajectória, indo de uma situação ótima a outra, seu percurso será individualizado de facto”. Esta individualização dos percursos de formação do aluno não é “senão uma resultante da diferenciação”.

No seu dia-a-dia, o professor deverá recorrer, cada vez mais, à metodologia da resolução de problemas “para desenvolver, no contexto local, práticas profissionais destinadas a promover, em cada situação específica, os resultados desejados, sendo cada vez menos adequada a repetição de práticas pré-formatadas, totalmente insensíveis às particularidades da situação” (Campos, 2004: 22) e à heterogeneidade de alunos que hoje frequentam as nossas escolas.

3.4. Relação volitiva

Se pretendemos, enquanto profissionais da educação, intervir eficazmente na activação e desenvolvimento da aprendizagem de todos alunos, não podemos ser indiferentes à dimensão volitiva da aprendizagem.

Na sociedade actual, os indivíduos, independentemente da sua faixa etária, são confrontados “com situações de grande mudança, geradoras de níveis de stress elevados, que exigem da sua parte uma cada vez maior flexibilidade cognitiva, a fim de que lhe seja possível fazer uma adaptação saudável à realidade em que vive[m]” (Sousa, 2008: 19), actuar sobre ela e transformá-la.

Nesta ordem de ideias, os sistemas educativos devem possibilitar “o desenvolvimento de mecanismos físicos, biológicos, psíquicos, sociais, éticos, religiosos”, que contribuem para tornar o aluno “mais resiliente, menos vulnerável e lhe permitam ser um agente, um ator ou melhor dizendo, o autor eficaz na transformação e optimização da sociedade em que vive” (Tavares, 2001: 48).

Surge, assim, o conceito de agência, um conceito multidimensional, que inclui não só a definição de objectivos, deliberação e avaliação, mas também a capacidade do indivíduo agir em diferentes contextos, sendo capaz de os alterar (Dunlop, 2003). Daí a sua pertinência num contexto de transição, uma vez que “implica que a criança se sinta activa”, parte da resolução de problemas, “consciente do seu próprio poder”, sentindo que é ‘importante’ e, por isso, “capaz de dar um contributo para a vida social” da comunidade educativa e de revelar resiliência face às adversidades (Vasconcelos, 2008: 87).

Partindo do princípio de que as transições são processos potencialmente positivos para o desenvolvimento do aluno, desde que adequadamente acompanhados, Vasconcelos (*idem*: 85) sustenta a ideia de que a “capacidade de auto-controle”, concretizada numa “capacidade de

resiliência”, se apresenta como competência indicativa de uma inserção positiva na escolaridade obrigatória, capaz de favorecer as aprendizagens.

Esta capacidade de resiliência tem vindo a despertar o interesse nos investigadores no sentido de não só “melhor entender o comportamento humano” mas também no sentido de ajudar as pessoas “a responderem mais adequada e eficazmente às situações mais ou menos diversas e complicadas que se lhe apresentam, como as modalidades de resistir ao stress e capacidade de enfrentar (coping) e a capacidade de prosseguir o desenvolvimento e aumentar as suas competências em situações adversas” (Tavares, s.d.: 3).

Assim se compreende que esta capacidade seja utilizada por Bernard (1995) para descrever um conjunto de qualidades que apoiam a adaptação e a possibilidade de gerir a mudança mesmo em circunstâncias difíceis. Neste sentido, o professor deverá estabelecer “um tipo de relação com o aluno, estimuladora da sua auto-estima, ponto de partida para a sua resiliência” (Melillo, 2005: 100).

A capacidade de resiliência promove, ainda, no entender de Benard (1996: 1-2), a elasticidade que se concretiza na competência social, na competência para resolver problemas, na consciência crítica, na autonomia e no projecto de vida. Concretizando:

La competencia social

se refiere a cualidades como la capacidad de responder, especialmente la capacidad de provocar respuestas positivas en otras personas; la habilidad de interacción, incluso la capacidad de entenderse en diferentes culturas; la empatía; dones de comunicación; y un sentido del humor.

Las destrezas para resolver problemas

incluyen las habilidades de planear, de buscar y usar recursos para conseguir ayuda, y de analizar crítica y creativamente y con reflexión. En el desarrollo de la conciencia crítica, hay dos elementos que han sido claves: el ser consciente de las estructuras de opresión y la creación de estrategias para poder sobrellevarlas.

La autonomía

significa tener el sentido de la identidad propia y la habilidad de actuar independientemente. También significa ejercer control sobre el medio de uno, incluyendo el sentido de cumplir con tareas específicas, de un centro de control interior y la eficacia personal. El desarrollo de la resistencia (rechazar los mensajes negativos sobre uno mismo) y del alejamiento (distanciarse de los elementos negativos) es un poderoso protector de autonomía.

La elasticidad

se manifiesta a través del sentido de propósito que uno tiene en la vida y la creencia en un futuro brillante, incluyendo el enfoque en las metas, las aspiraciones educativas, la motivación hacia los logros personales, la persistencia, la esperanza, le optimismo y los lazos espirituales.

Compete aos professor desenvolver tais competências, uma vez que, como constata Melillo (2005: 99), são as “escolas que estabelecem altas expectativas para todos os seus

alunos e as que lhe oferecem apoio para alcançá-las (...) que têm altos índices de sucesso na tarefa pedagógica”, melhorando “os índices de comportamento problemático (abandono dos estudos, abuso de drogas, gravidez precoce e delinquência) em relação a outras escolas”.

De facto, como defende Benard (1996: 2-3), é “a través de las relaciones que comunican altas expectativas”, que “los alumnos aprenden a creer en sí mismos y en su futuro, desarrollando así las cualidades críticas de la elasticidad para la autoestima, la eficacia personal, la autonomía y el optimismo “.

Nesse sentido, Sousa (2008: 20) exorta os professores a incentivarem nos seus alunos a “capacidade para trabalhar árdua e persistentemente face aos objectivos propostos”, pois sempre que fomentam “um auto-conceito saudável; aspirações educacionais e a motivação estão a promover não só a competência educativa mas também a resiliência” e, em última análise, o sucesso educativo.

Como sustenta Alonso (2006: 7), o caminho para melhorar o sucesso educativo passa por ver as aprendizagens “numa perspectiva competencial, ligando o saber ao saber fazer, o pensar ao agir, a autonomia e a participação, a formação pessoal e a social”.

Em síntese, a relação volitiva com o conhecimento é essencial para uma educação inclusiva que promova o sucesso educativo de todos. Nesse sentido, os professores deverão contribuir para desenvolver nos alunos a competência educativa da resiliência, melhorando o relacionamento entre alunos e entre estes e os professores, o auto-conceito, o auto-controle, a crítica e auto-crítica, a auto-estima, a flexibilidade cognitiva e a capacidade de agir positivamente sobre as situações. Nesta tarefa de desenvolvimento desta competência educativa é essencial acreditar no potencial dos alunos por meio de gestos de apreciação do seu desempenho.

Para a persecução desse desiderato de sucesso educativo muito contribuirá o envolvimento de todos os actores educativos na construção do currículo como processo (inter)activo, onde, inevitavelmente, ocupará um papel fulcral a articulação curricular vertical e/ou horizontal, enquanto prática curricular promotora de uma aquisição sequencial dos saberes e de um conhecimento integrado e integrador.

Capítulo IV

Enquadramento metodológico

1. Investigação educativa

Qualquer processo de investigação tem como objectivo a produção e aquisição de conhecimento científico, de forma a procurar respostas para determinados problemas.

Nem todo o conhecimento que produzimos ou utilizamos pode ser denominado de científico, uma vez que se trata de um tipo de conhecimento produzido sob diversas regras específicas. No entanto, as nossas decisões são tanto mais adequadas quanto mais validadas por esse conhecimento (Almeida & Freire, 2000: 19).

Entendemos por conhecimento vulgar ou comum, o conhecimento “típico do camponês, transmitido de geração para geração por meio de uma educação informal e baseado em imitação e experiência pessoal” (Lakatos & Marconi, 1992: 13). Este tipo de conhecimento, embora pouco sistemático e pouco crítico, faz parte do nosso quotidiano e assume-se como fundamental em muitas das nossas decisões (Almeida & Freire, 2000: 21).

Entendemos por conhecimento científico o que é “transmitido por intermédio de treinamento apropriado, sendo um conhecimento obtido de modo racional, conduzido por meio de procedimentos científicos (Lakatos & Marconi, 1992: 13). Almeida e Freire (2000) atribuem-lhe as seguintes características: (1) *objectiva*; (2) *empírica*; (3) *racional*; (4) *replicável*; (5) *sistemática*; (6) *metódica*; (7) *comunicável*; (8) *analítica*; (9) *cumulativo*.

Assim se compreende que, no nosso dia-a-dia, o conhecimento que temos acerca das coisas possa assumir uma mescla de conhecimento vulgar ou comum e conhecimento científico, empírico ou sistemático.

Neste sentido, e sem descuidar a importância que o conhecimento comum assume no nosso quotidiano, é nosso propósito que esta investigação se circunscreva, essencialmente, a algum conhecimento científico e possa contribuir para o debate que se tem vindo a desenvolver acerca desta problemática.

Frequentemente, utiliza-se a expressão investigação científica para identificar a investigação que se realiza no campo da educação. No entanto, concordamos com Almeida e Freire (*idem*: 24) quando classificam esta expressão de “tautológica”, uma vez que a investigação “ou é científica ou não é investigação”. É neste sentido que Pacheco (1995: 9) reitera que quando falamos de investigação educativa se impõem dois requisitos: “que seja

científica – pautada pela sistematicidade e pelo rigor – e que seja pedagógica – adequada ao objecto de estudo”. Isto é, não deixando de reconhecer que a investigação educativa é, por natureza, científica, a verdade é que se reveste de características próprias que lhe conferem um carácter específico.

A investigação educativa é definida por Pacheco (*idem, ibidem*) como

uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível, e objecto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos. É através da investigação que se reflecte e problematiza o processo de ensino-aprendizagem, que se suscita o debate e que se edificam as ideias inovadoras. Se assim não fosse, teríamos o empedernimento e a trivialização da actividade educativa.

Borg e Gall (1996) apresentam seis características que distinguem a investigação educativa de outras formas de pesquisa: (1) *a criação de conceitos e procedimentos que são partilhados e publicamente acessíveis*, (2) *a replicabilidade dos resultados*, (3) *a refutabilidade do conhecimento*, (4) *o controlo de erros e enviesamentos*, (5) *a fronteira do conhecimento*, (6) *a obrigação moral de um discurso progressivo*.

A investigação conducente à construção de conhecimento científico apresenta, no dizer de Afonso (2005: 23), uma “natureza circular de interacção recíproca”.

Por um lado, a construção teórica fundamenta-se nos dados empíricos. Por outro lado, o trabalho empírico pressupõe o questionamento da realidade social observada a partir de um qualquer esquema conceptual mais ou menos estruturado em teorias ou modelos consolidados.

Deste modo, a construção de teorias não surge de forma arbitrária. Desenvolve-se em função de paradigmas que em determinado momento conferem características específicas à construção do conhecimento.

Segundo Thomas Kuhn (1992) a ciência progride por evolução e por revolução. A revolução ocorre quando se dá uma mudança radical dos princípios fundamentais da ciência, levando a uma total reorientação nos processos de investigação. A esses princípios fundamentais, o autor deu o nome de paradigmas. Este termo indica todo o conjunto de crenças, valores, teorias, técnicas e linguagens, partilhadas pelos membros de uma comunidade científica. Assim, se um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham, também uma comunidade científica é constituída por um conjunto de homens que partilham um paradigma.

O paradigma de investigação desempenha, no entender de Pacheco (1995: 12), duas funções essenciais: “a de unificação de conceitos, de pontos de vista, a pertença a uma identidade comum com questões teóricas e metodológicas; a de legitimação entre os investigadores, dado que um determinado paradigma aponta para critérios de validade e de interpretação”.

No campo da investigação em ciências sociais, e mais concretamente no campo da investigação em educação, têm prevalecido duas perspectivas teóricas principais, frequentemente identificadas por paradigma positivista e paradigma naturalista.

No que diz respeito ao paradigma positivista ou racionalista, Morgado (2003: 308) assevera que se inspira

numa filosofia positivista e a sua principal intenção é proporcionar a explicação dos fenómenos com o desejo de formular leis gerais. Baseia-se numa metodologia essencialmente quantitativa – daí o ser, muitas vezes, referido apenas por metodologia quantitativa -, procurando respeitar as regras metodológicas reconhecidas pela comunidade científica para o estudo dos fenómenos naturais, com particular incidência na quantificação, na procura de informações consideradas como fiáveis e válidas, no pensamento dedutivo e na generalização dos resultados.

Em idêntica linha de pensamento, Coutinho (2006: 439) afirma que este paradigma de investigação

enfatiza o determinismo (há uma verdade que pode ser descoberta), a racionalidade (não podem existir explicações contraditórias), a impessoalidade (quanto mais objectivos e menos subjectivos melhor), a previsão (o fim da pesquisa é encontrar generalizações capazes de controlar e prever os fenómenos).

Relativamente ao paradigma naturalista, também denominado de hermenêutico, fenomenológico, antropológico ou etnográfico”, Morgado (2003: 308) afirma que se insere “numa corrente interpretativa e procura essencialmente a *compreensão* e *interpretação* dos fenómenos educativos, por oposição à *explicação* e possibilidade de *verificação* perseguidas pelo modelo anterior”. Assim se compreende que Coutinho (2006: 439) assegure que este paradigma, de cariz qualitativo, adopta

uma posição relativista – há múltiplas realidades que existem sob a forma de construções mental e socialmente localizadas -, inspira-se numa epistemologia subjectivista que valoriza o papel do investigador/construtor do conhecimento, justificando-se por isso a adopção de um quadro metodológico incompatível com as propostas do positivismo e do pós-positivismo.

Por seu turno, Morgado (2003: 308) complementa aquela explicação, afirmando que “o importante na investigação qualitativa são os procedimentos hermenêuticos e a tentativa de compreensão da realidade, ou seja, apreender a realidade tal como é vivida pelos sujeitos”.

É neste contexto que se inscreve o “debate” quantitativo/qualitativo ou entre as ciências naturais e as ciências sociais. Pacheco (1995: 20) parece querer afastar-se dessa querela ao afirmar que “a investigação qualitativa não pode substituir-se unilateralmente à investigação quantitativa”. Não deixando de considerar que ambas “têm críticas pertinentes e argumentos válidos”, considera que “uma não pode pôr em questão a outra já que seguem processos de investigação diferentes”.

De facto, se o paradigma quantitativo se interessa, essencialmente,

por controlar e prever os fenómenos, o qualitativo interessa-se por compreender e o crítico por intervir na situação ou contexto. Por exemplo, se o meu interesse é explicar a realidade educativa para fazer previsões e desenvolver teorias explicativas devo optar por uma abordagem quantitativa ao problema em questão; se o meu objectivo é compreender os fenómenos educativos pela busca de significações pessoais e interacções entre pessoas e contextos, então devo optar por uma abordagem qualitativa ao problema em questão. Se para além de compreender, o meu interesse é intervir no contexto com vista a modificar situações, devo fazer uma abordagem inspirada no paradigma crítico (Coutinho, 2005: 3).

Em suma, não sendo nosso propósito emitir opinião relativamente ao debate que no domínio paradigmático se tem desenrolado entre estas duas perspectivas, a verdade é que tal debate tem sido enriquecedor e tem contribuído para aprofundar o conhecimento no domínio da investigação, sobretudo quando os dois paradigmas de investigação podem ser explorados em torno de um mesmo objecto de estudo. Daí o afirmarmos que estes paradigmas se apresentam como referencial filosófico que dá forma às metodologias de investigação, aspecto que dilucidaremos de seguida.

2. Metodologias de investigação

Dado que reconhecemos a importância da conjugação das duas metodologias de investigação, julgamos oportuno explorar, neste segmento de texto, algumas das características das metodologias quantitativa e qualitativa, embora, como teremos oportunidade de verificar mais à frente, o trabalho de investigação de que aqui damos conta se circunscreva a uma metodologia de teor quantitativo, utilizada no sentido de procurar repostas para a problemática em estudo.

A metodologia quantitativa, postura dominante na investigação educativa durante muitos anos, “es una investigación normativa, cuyo objetivo está en conseguir leyes generales referidas al grupo” (Bisquerra, 1989: 63).

De acordo com Morgado (2003: 310), nesta perspectiva quantitativa “inscrevem-se dois modelos principais: o presságio-produto e o modelo processo-produto”. O primeiro

relaciona-se com as investigações educativas dos anos trinta e incidia nas características físicas e psicológicas que definiam a personalidade do professor - inteligência, experiências, personalidade -, tentando captar correlações entre essas características e a eficácia obtida através dos resultados dos alunos. Valoriza-se o professor, não propriamente pelas suas práticas quotidianas nas aulas, mas em função das suas características pessoais.

O modelo do processo-produto, “surge numa linha de investigação posterior – anos sessenta – e preocupa-se, basicamente, pelo estudo de métodos de ensino e pela melhoria das práticas educativas” (*idem, ibidem*).

Consequentemente, podemos afirmar que o nosso trabalho se aproxima mais do modelo processo-produto, uma vez que pretendemos analisar não apenas as representações dos professores sobre articulação curricular, mas também práticas e constrangimentos inerentes à mesma.

Do ponto de vista metodológico, uma postura quantitativa desenvolve-se, na óptica de Coutinho (2006: 440), em torno da denominada

metodologia hipotético-dedutiva segundo a qual a explicação causal e a previsão se regem por uma lógica dedutiva: a pesquisa está referenciada a uma teoria que fundamenta e justifica as tentativas de explicação para os fenómenos em análise (as hipóteses de investigação); o passo seguinte é recolher dados e testar a hipótese que será aceite ou rejeitada.

Trata-se, por isso, de uma metodologia que visa sobretudo estudar os fenómenos mais na sua globalidade.

A este propósito, Pacheco (1995: 35) considera que esta perspectiva de investigação conduz a uma “concepção restrita de ensino, considerado como a actividade de uma pessoa que transmite e de uma outra que assimila e na qual os métodos quantitativos servem uma fundamentação e objectivação do real”. Afirma, ainda, que a precisão exigida nesta linha de investigação “pressupõe fenómenos educativos observáveis e susceptíveis de medição e uma fonte hipotética-dedutiva em que a teoria precede os factos” (*idem, ibidem*).

Na opinião de Duarte (2009: 6), neste modelo de investigação

o investigador parte do conhecimento teórico existente ou de resultados empíricos anteriores, pelo que a teoria antecede o objecto de investigação; as hipóteses são derivadas da teoria e são formuladas com maior independência possível em relação aos casos concretos que se estudam; estas hipóteses são operacionalizadas e testadas face a novas condições empíricas; os instrumentos de recolha de dados são pré-definidos; idealmente, pretende-se construir uma amostra que seja representativa da população; os fenómenos observados são classificados em termos de frequência e

distribuição; da análise de dados regressa-se às hipóteses precedendo-se à sua corroboração ou infirmação; um dos fins últimos consiste na generalização dos resultados para a população.

É com base nas considerações referidas que concordamos com Coutinho (2007a: 80), ao afirmar que o interesse do investigador resulta do curso do próprio ensino, “devendo assumir uma atitude científica, mas distanciada e neutra, de modo a comprovar estatisticamente as hipóteses e a contribuir para a relação causal do processo-produto”. Deste modo, os “problemas que são objecto de estudo entendem-se a partir de uma perspectiva de eficácia”, motivo pelo qual importa levantar a seguinte questão: “que sequência instrutiva, método, recurso ou professor é melhor e provoca melhores resultados na aprendizagem observável dos alunos?” (*idem, ibidem*).

Por sua vez, a investigação qualitativa que parte, no entender de Bravo (1992: 50), do pressuposto de que “la realidad es múltiple, es intangible, únicamente puede ser estudiada de forma holística e global”, tem vindo a ser apreendida como uma mais-valia no campo das ciências sociais e humanas, uma vez que tem como objectivo “comprender los fenómenos educativos, a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa”.

Com esta metodologia de investigação, “um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística”, acabaria por se expandir, passando a “contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (Bogdan & Biklen, 1994: 11).

De facto, na explicação de qualquer prática educativa é necessário contar com as intenções dos agentes educativos e a forma como compreendem os fenómenos em que participam, tornando-se essencial reflectir sobre elas, não sendo, na maioria dos casos, suficiente conhecer as leis gerais que regem os seu comportamentos, uma vez que estão sujeitas a grande mutação.

Este tipo de investigação, que tem vindo a sofrer um grande incremento nos últimos anos, é apresentada por Bogdan e Biklen (1994: 47-51) como tendo as seguintes características: (1) *a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal de recolha*; (2) *os dados recolhidos são, na sua essência, descritivos*; (3) *os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos*; (4) *os investigadores*

tendem a analisar os dados de forma indutiva; (5) é dada especial importância ao ponto de vista dos participantes.

Na metodologia qualitativa tem sido identificada maior diversidade de modelos do que na metodologia quantitativa. No entanto, e mesmo tendo consciência que este trabalho se restringe a uma metodologia de cariz quantitativo, consideramos oportuno fazer uma breve referência a alguns desses modelos, uma vez que, como referimos atrás, a metodologia qualitativa se reveste do maior interesse no campo da educação.

Neste sentido, consideramos interessante referir três modelos que têm sido recorrentemente utilizados em trabalhos deste teor: *mediacional centrado no professor*, *mediacional centrado no aluno* e *ecológico*.

O modelo mediacional centrado no professor

*comummente designado de **paradigma do pensamento do professor** – situa-se mais no âmbito do ensino do que no da aprendizagem. Caracteriza-se como um processo de planificação e execução de actuações com base num processo de tomada de decisões, sendo o professor consciente das suas actuações, realizando-as, às vezes, de forma automática* (Pacheco, 1995: 35).

O modelo mediacional centrado no aluno, centraliza o interesse “na observação e interpretação do pensamento do discente, considerando-se este como um interveniente activo no processo ensino-aprendizagem” (*idem, ibidem*).

O modelo ecológico, desenvolve-se numa lógica relacionada com os “estudos etnográficos, tendo como base a necessidade de compreender os processos ou estruturas subjacentes dos intervenientes numa determinada actuação” (*idem, ibidem*).

Chamando aqui à colação o pensamento de Coutinho (2006: 440), no que diz respeito à metodologia qualitativa, constata-se que esta metodologia abrange “uma lógica indutiva”, caracterizando-se o processo de investigação por os dados serem recolhidos “não em função de uma hipótese pré-definida (...), mas com o objectivo de, partindo dos dados, encontrar neles regularidades que fundamentem generalizações que serão cada vez mais amplas”.

Em modo de síntese, Pacheco (1995: 43) refere-se a esta linha de investigação dizendo que a “metodologia utilizada ultrapassa a finalidade da quantificação, no desejo de explicitar a realidade educativa através de relações causais, privilegiando-se a observação experiencial”. Prossegue a sua sinopse afirmando que “a fonte epistemológica é a de uma teoria que é

orientada a partir da prática, constituindo, teoria e prática, duas fases dependentes e complementares, com uma maior e activa participação de professores e alunos”.

Assim sendo, concordamos com Duarte (2009: 7) ao assegurar que, embora a teoria esteja presente neste tipo de investigação, ela “não é tão claramente ‘apriorística’ na investigação”, uma vez que “os pressupostos teóricos vão sendo descobertos e formulados à medida que se dá a incursão no campo e que se vão analisando os dados”. A autora (*idem*, *ibidem*) prossegue de forma clara o seu raciocínio afirmando que

mais do que testar teorias, procura-se descobrir novas teorias empiricamente enraizadas; a selecção dos casos privilegia a sua importância para o tema em estudo ao invés da sua representatividade; a complexidade é aumentada pela inclusão no contexto, e não reduzida (pela decomposição em variáveis); as hipóteses vão sendo reformuladas e, mesmo, elaboradas ao longo do processo de investigação; a amostragem pode ser conduzida na base de critérios teóricos, que vão sendo redefinidos.

O investigador assume, deste modo, um papel crucial neste modelo de investigação, sendo a sua subjectividade parte integrante do mesmo. Por isso, “é fundamental que o investigador permaneça aberto, que use a sensibilidade, a criatividade e a reflexão e que esteja sempre pronto a pôr de lado ideias com pouco suporte mesmo que de início o tivessem entusiasmado pelo potencial que pareciam conter” (Coutinho, 2008: 12).

Embora o estudo que aqui apresentamos se inscreva num método de teor mais quantitativo, não deixamos de reconhecer que as ideias de espírito, criatividade, sensibilidade e reflexão são fundamentais em qualquer trabalho de pesquisa, não descurando, contudo, o afastamento e a isenção que devem nortear a investigação. Daí a importância da triangulação de dados, aspecto a que nos referimos de seguida.

3. Triangulação de dados

Como tivemos oportunidade de referir, os paradigmas quantitativo e qualitativo têm características distintas, o que motivou apaixonadas e acesas discussões entre os seus partidários, ao ponto de assumirem, muitas vezes, posições extremistas.

A assunção de tais posições não impediu que se esgrimissem esforços entre os adeptos das *teorias puristas* e das *teorias conciliadoras* o que, na opinião de Duarte (2009: 6), ficou a dever-se ao facto de se transporem essas

oposições para o campo das metodologias de investigação, considerando que existe uma incompatibilidade entre metodologias quantitativas (de pendor epistemológico positivista) e metodologias qualitativas (de pendor epistemológico construtivista), pelo que os investigadores que tentam combinar estes métodos estão condenados ao fracasso.

As perspectivas pós-modernas têm vindo a combater a incompatibilidade de paradigmas e, consequentemente, as teorias puristas que lhe servem de base. Parece-nos que Afonso (2005: 21) se inclui nesta visão pós-moderna, ao afirmar que “uma concepção alargada de ciência remete-nos para um discurso sobre a qualidade cujo processo de produção se fundamenta na relação entre a observação empírica rigorosa e sistemática e a sua reconstrução narrativa com base no raciocínio lógico”. Na verdade, “a objectividade e o rigor lógico absolutos são referenciais inatingíveis do trabalho científico” (*idem, ibidem*).

Também Coutinho (2008) parece perfilhar esta perspectiva pós-moderna quando sustenta que a realidade é multifacetada, difícil de ser alcançada na sua objectividade, cabendo, por isso, à investigação ser reveladora das diferentes facetas que a compõem.

Com base nestas ideias e argumentos, ganha centralidade o conceito de triangulação, entendido como forma de tentar superar posições extremadas no âmbito da metodologia quantitativa e qualitativa. Na realidade, como afirmam Fielding e Schreier (2001: 50)

interrelating data from different sources is to accept a relativistic epistemology, on that justifies the value of knowledge from many sources, rather than to elevate one source of knowledge (or more accurately, perhaps, to regard one knowledge source as less imperfect than the rest).

Deste modo, a conjugação das fontes de conhecimento apresenta-se como um caminho de futuro, espaço onde todos os métodos de investigação apresentam virtudes e constrangimentos ou limitações.

Na sequência destas ideias, defendemos que um dos procedimentos obrigatórios em qualquer plano de investigação, independentemente da metodologia utilizada, é a triangulação de dados.

Emerge assim o conceito de triangulação que Cohen e Maniou (1990: 331) definem “como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano”.

Com o decorrer do tempo, o conceito de triangulação foi-se tornando mais presente e mais abrangente, sendo Denzin (1989, citado por Duarte, 2009) um dos principais obreiros desse leque de abrangência do conceito.

Daí que, mais recentemente, outros autores tenham feito eco dessa característica do conceito. É o que se verifica no caso de Pacheco (1995: 72) que, defendendo uma pluralidade metodológica nos processos de investigação, a apelida de triangulação e define-a como sendo uma “utilização de estratégias interdependentes que se destinam a recolher diferentes perspectivas dos sujeitos sobre o objecto de estudo ou a obter perspectivas do mesmo fenómeno”.

O mesmo se verifica com Coutinho (2008: 9) quando defende que a

triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter com resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar.

É neste sentido que Duarte (2009) admite, hoje, a existência de quatro abordagens de triangulação: (1) *triangulação de dados*, (2) *triangulação do investigador*, (3) *triangulação teórica*, (4) *triangulação metodológica*.

Com o intuito de explicitar um pouco cada uma das abordagens, afirmamos com Duarte (2009: 11) que a *triangulação de dados* se refere à “recolha de dados recorrendo a diferentes fontes”. Distinguindo alguns subtipos de triangulação, Duarte (*idem, ibidem*), baseando-se em Denzin, propõe que “se estude o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes”.

No caso da *triangulação do investigador*, a autora (*idem, ibidem*) considera que “os investigadores recolhem dados independentemente uns dos outros sobre o mesmo fenómeno em estudo e procedem à comparação dos resultados”, um procedimento que lhes permite “comparar a influência dos vários investigadores sobre os problemas e resultados da pesquisa”.

Na *triangulação teórica*, considera (*idem, ibidem*) que “são usadas diferentes teorias para interpretar um conjunto de dados de um estudo, verificando-se a sua utilidade e capacidade”.

No que tange à *triangulação metodológica*,

são utilizados múltiplos métodos para estudar um determinado problema de investigação. Denzin distingue dois subtipos: a triangulação intramétodo – que envolve a utilização do mesmo método em diferentes ocasiões – e a triangulação intermétodos – que significa usar diferentes métodos em relação ao mesmo objecto de estudo (idem, ibidem).

Há outros autores, como é o caso de Gómes, Flores e Jiménez, (1996: 70), que acrescentam àquelas quatro abordagens uma quinta, que identificam como “triangulação disciplinar”, isto é, uma triangulação onde se utiliza “distintas disciplinas para informar a investigação”.

No caso concreto da nossa investigação, recorreremos à utilizamos a triangulação de dados, com o intuito de cruzar os resultados do inquérito por questionário com os dados recolhidos através dos Projectos Curriculares de Turma e com os dados extraídos da produção académica e legislativa sobre a problemática em estudo.

Com o recurso à triangulação de dados, pretendemos que a nossa prática de pesquisa empírica consiga uma análise de maior alcance, com maior rigor e mais rica. Aliás, como assevera Coutinho (2008: 10), “mesmo que dois pontos de vista pareçam contradizer-se um ao outro, as diferenças podem ser usadas como forma voltar a ‘olhar para os dados’ e tentar encontrar uma explicação que resolva as diferenças”.

Na realidade, este processo de cotejo de dados “ocupa um lugar proeminente, ao nível da dialéctica permanente que se estabelece entre o dado, a sua interpretação e leitura (que tem origem na própria recolha e termina nas diferentes leituras realizadas pelos leitores no relatório final) ” (Santos Guerra, 2003: 127). A triangulação aparece, deste modo, como um processo de validação dos dados, devendo este método ser incorporado no “tratamento da informação”. Assim sendo, “enquanto observamos, interpretamos, no processo de triangulação aparecem novos dados e, aquando da redacção do relatório final, podemos contemplar reflexões que dão origem a uma nova compreensão da realidade” (*idem, ibidem*).

Em jeito de síntese, podemos afirmar que a triangulação funciona, quando correctamente utilizada, como método promotor de credibilidade da investigação educativa, melhorando a credibilidade dos resultados. Além disso, ao cultivar nos investigadores uma posição mais crítica e reflexiva face aos dados recolhidos, poderá possibilitar uma melhor compreensão da realidade, contribuindo assim para um retrato de conjunto do fenómeno em estudo.

Capítulo V

Metodologia do estudo

1. Caracterização do contexto do estudo¹⁹

A população deste estudo empírico é composta pelos professores que, no ano lectivo de 2008/2009 leccionaram num agrupamento vertical de escolas – que por questões éticas designaremos de *Agrupamento Praia Azul* – que integra uma escola dos 2º e 3º ciclos do ensino básico (escola sede do agrupamento) e três escolas do 1º ciclo do ensino básico. Integram, ainda, este agrupamento cinco estabelecimentos de educação pré-escolar que importa referir, embora os educadores de infância que aí trabalham não se enquadrem no campo de análise da problemática desta investigação.

Todos os estabelecimentos de ensino do *Agrupamento Praia Azul* estão localizados próximo das zonas residenciais que servem.

O agrupamento tem uma população escolar de dois mil cento e noventa e sete alunos, sendo duzentos e sessenta e três pertencentes ao pré-escolar, novecentos e sessenta e quatro ao primeiro ciclo e novecentos e vinte e cinco ao segundo e terceiros ciclos.

Fazem parte do agrupamento 194 docentes, dos quais 10% exercem funções na educação pré-escolar; 30% no 1º ciclo do ensino básico e 60% no 2º e 3º ciclos do ensino básico. Deste conjunto de docentes, 26% está no agrupamento há mais de cinco anos.

Relativamente ao pessoal não docente, o agrupamento dispõe de um total de 92 funcionários, sendo que 55% pertencem ao quadro de escola.

Das várias escolas do Agrupamento Praia Azul, a escola sede não dispõe nem de espaços adequados para o trabalho individual ou em pequeno grupo de alunos e professores, nem de espaços de convívio para discentes e docentes, nem mesmo de espaços destinados à prática de actividades de carácter cultural e desportivo. Além disso, é a escola que tem piores condições de manutenção, verificando-se sinais claros de degradação na maioria dos seus equipamentos.

Este agrupamento vertical de escolas encontra-se inserido num concelho do distrito do Porto que, nos últimos anos, tem visto crescer substancialmente a sua população, sem que tal se deva a uma lógica de suburbanização relativamente à cidade do Porto. Trata-se de uma zona que, por questão de potencialidades próprias e pela sua localização geográfica, tem conseguido

¹⁹ Na caracterização do contexto do estudo baseamo-nos no Projecto Educativo do Agrupamento e no Relatório de Avaliação Externa do mesmo.

atrair e fixar população, tendo tendência a assumir-se cada vez mais como uma zona urbana com identidade própria.

Embora este concelho apresente um IDS²⁰ elevado (0,923), tal como consta da portaria n.º 200/2004, de 4 de Fevereiro, se analisarmos alguns indicadores do contexto sócio-económico de uma boa parte dos alunos que frequentam as escolas do agrupamento, podemos caracterizar a sua zona de inserção de piscatória, com uma emigração sazonal ou permanente, situações que potenciam uma certa desestruturação familiar. Além disso, têm vindo a agravar-se as situações de desemprego devido ao facto de a pesca ser cada vez mais uma actividade pouco rentável, dependente das condições climáticas e envolvendo, muitas vezes, trabalho de carácter sazonal. Todo este contexto tem vindo progressivamente a agravar-se com a conjectura de crise económica internacional e nacional em que nos encontramos inseridos.

Podemos, deste modo, afirmar que a população escolar abrangida pelo agrupamento é bastante heterogénea, quer devido ao seu contexto sócio-económico, quer do ponto de vista das profissões exercidas pelos pais/mães, quer, ainda, no que diz respeito às habilitações académicas dos mesmos.

2. Opções metodológicas

Nesta secção de texto procedemos à apresentação e fundamentação das opções ao nível metodológico que orientaram o nosso estudo. Fazemos referência ao modelo de amostra adoptado, caracterizamos a amostra apurada e explicitamos as técnicas de recolha de dados e as técnicas de análise dos mesmos.

Atendendo ao problema em estudo, aos objectivos que pretendíamos concretizar, às questões de investigação que serviram de linha de conduta do percurso investigativo e, até certo ponto, ao lapso temporal que dispúnhamos para concretizar este projecto, pareceu-nos adequado optar por uma investigação de carácter exploratório, de teor quantitativo, que nos permitisse abranger um número considerável de respondentes, ou seja, uma amostra representativa, o que, do ponto de vista de Pacheco *et al.* (1996: 14), se apresenta como

²⁰ Índice de Desenvolvimento Social.

requisito suficiente para se poder realizar um estudo deste género e, essencialmente, proceder à “generalização dos resultados”.

No entender de Gil (1999: 43) a investigação exploratória caracteriza-se por ser desenvolvida “com o objectivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Trata-se de um tipo de investigação a que se recorre quando o tema em estudo está pouco explorado e se torna difícil “formular hipóteses precisas e operacionalizáveis” acerca dessa temática (*idem, ibidem*).

Além disso, este estudo exploratório assume características essencialmente descritivas, o que, para Coutinho (2007b: 34), se circunscreve à recolha de um conjunto de dados que “permitam descrever da melhor maneira possível comportamentos, atitudes, valores e situações”. Trata-se, como afirma Mertens (1998, citado por Coutinho, 2007b: 34), de “retratar o que existe hoje e agora em relação a um problema ou fenómeno, por vezes mesmo descobrir relações entre fenómenos em busca de informação útil para planear uma investigação experimental posterior”.

Impõe-se, ainda, referir que a investigação visa, na esteira do que é proposto por Oliveira, Pereira e Santiago (2004: 27), “descrever para compreender, na expectativa de que esta operação possa produzir efeitos positivos, embora deferidos, na decisão e nas práticas dos actores”.

Quanto à sua aplicação no tempo, podemos classificar este estudo como transversal, dado que, como expõe Coutinho (2007b: 41), os dados foram recolhidos “num momento no tempo”, através de “uma amostra representativa de uma população”, com o objectivo quer de “descrever”, quer de “detectar possíveis relações entre traços/variáveis”.

As características de transversalidade do estudo e de representatividade da sua amostra permite-nos afirmar, recorrendo a Pacheco (1995: 73), que estamos perante “uma ciência do geral em que o investigador assume essencialmente, um procedimento caracterizado pela dedução, enumeração e objectividade”.

A representatividade da amostra assume, assim, uma especial relevância neste tipo de investigação que se pretende susceptível de generalização dos resultados obtidos, compelindo-nos a dedicar-lhe especial atenção de seguida, embora, no nosso caso, essa não seja uma questão a concretizar.

3. População e amostra

Se, em qualquer plano de investigação, é importante definir a população do estudo, não será menos importante determinar o tamanho da amostra com que vamos trabalhar, de modo a verificar se a mesma é representativa da população, condição essencial para que os dados obtidos sejam significativos para a problemática que se pretende aclarar.

Na procura desse desiderato há que atender, nas palavras de Almeida e Freire (200: 99), a dois factos: “por um lado, a impossibilidade e o desinteresse de serem considerados todos os indivíduos”; por outro lado, a necessidade de ter em conta que, não sendo tomados todos os indivíduos os resultados possam vir a ser generalizados”.

À volta de qualquer problemática de investigação, nomeadamente no que diz respeito à generalização dos dados, emergem três conceitos-chave que interessa explorar: *universo*, *população* e *amostra*. Não fazendo distinção entre os conceitos universo e população, Hill e Hill (2008: 41) definem *população* ou *universo* como “o conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões”. No entanto, Almeida e Freire (2000: 100) consideram oportuna a distinção destes conceitos, afirmando que o *universo* “diz respeito a todos os sujeitos, fenómenos ou observações passíveis de serem reunidos como obedecendo a determinada característica”, enquanto o conceito de *população* nos remete para “o conjunto de indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar um fenómeno”.

Uma vez que se reconhece ser “difícil definir o *universo* nas Ciências Sociais e Humanas” (idem, ibidem), usaremos apenas o termo população na apresentação das nossas ideias.

Relativamente ao termo *população*, Maroco e Bispo (2003: 77) distinguem a população em *população em estatística* e *população teórica*. A primeira, definindo-se como sendo um “grupo finito ou infinito, mais ou menos extenso de humanos, objectos, eventos ou qualquer outra entidade física ou não sobre a qual estamos interessados em generalizar”; a segunda, representando “o conjunto de todos os elementos da população”. No nosso caso, e como referimos atrás, ficar-nos-emos apenas pelo conceito mais geral de população.

Deste modo, a população do nosso trabalho de pesquisa são todos os professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico do agrupamento por nós seleccionado, num total de 160 docentes em exercício de funções lectivas.

Reconhecendo a dificuldade de aceder a todos os elementos da população, Fox (1987: 400) alerta para “la importancia que tiene la representatividad, y no el tamaño de la muestra, como aspecto fundamental del muestreo”. De facto, segundo Hill e Hill (2008: 42), se a amostra for representativa da população “é possível aceitar, com razoável confiança, que as conclusões obtidas utilizando a amostra possam ser extrapoladas” para a totalidade da população, o que implica que amostra e população sejam “muito semelhantes em termos de características relevantes ao estudo”.

O desejo de atender-se mais ao tamanho da amostra é referido, por vezes, de acordo com Morgado (1998: 187), como forma de pretender “tornar a amostra mais sólida”, aspecto que “é contrariado em muitos estudos, onde amostras demasiado grandes levam pequenas diferenças, sem nenhuma significação prática, a ser estatisticamente significativas”.

A constituição da amostra orientou-se por princípios probabilísticos, adoptando a modalidade de amostragem aleatória simples. Esta metodologia de amostragem é, no dizer de Almeida e Freire (2000: 101), a “mais conhecida e que alcança maior rigor científico ao permitir que qualquer indivíduo possua a mesma probabilidade de integrar a amostra”, sendo cada um dos participantes seleccionado ocasionalmente.

Referindo-se àquele tipo de amostra, Bryman e Cramer (2003: 113) acrescentam que “quando nos baseamos num processo aleatório para selecção dos indivíduos, a probabilidade de haver enviesamento no procedimento de amostragem é quase eliminada”, reforçando-se, deste modo, “a hipótese de criar uma amostra representativa”.

Com base nos pressupostos referidos, calculámos o número de indivíduos necessários para constituir uma amostra representativa da população-alvo, utilizando para o efeito a fórmula que se segue proposta por Lohr (1999: 40).

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}, \text{ onde}$$

$$n_0 = z_{1-\frac{\alpha}{2}}^2 \frac{1}{4e^2}$$

$n = 160$ | $\alpha = 0,05$ | erro = 0,046 | $1 - \alpha/2 = 0,975$ | $z = 1,96$ | $n_0 = 453,8586$ | $z =$ Inverso da distribuição cumulativa normal padrão. A distribuição tem uma média igual a zero e um desvio-padrão igual a um.

Cálculo da amostra:

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}; N = 160$$

$$\alpha = 0,05$$

$$z_{1-\frac{0,05}{2}} = 1,96$$

$$n_0 = z_{1-\frac{\alpha}{2}}^2 \frac{1}{4e^2} = (1,96)^2 \times \frac{1}{4 \times (0,046)^2} = 453,8586$$

$$n = \frac{453,8586}{1 + \frac{453,8586}{160}} = 118,2966 \approx 118$$

Com base nos cálculos efectuados, concluímos que para a amostra ser representativa da população em estudo terá de integrar 118 indivíduos.

A partir daí, passámos a trabalhar com uma amostra representativa da população de estudo, constituída por 118 professores das escolas dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico do *Agrupamento Praia Azul* que aí exerceram funções no ano lectivo de 2008/2009. Todos os professores da população do estudo tiveram a mesma probabilidade de integrar esta amostra, dado que entregamos o questionário a todos os elementos da população.

3.1. Caracterização da amostra

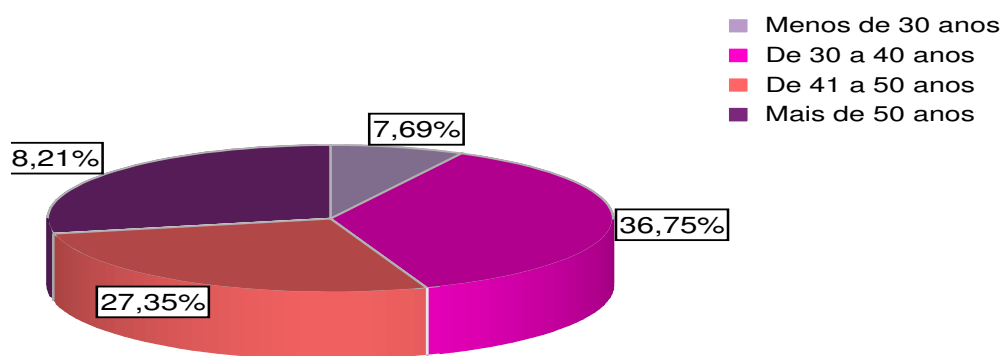
A caracterização da amostra, para além de nos permitir aferir a representatividade da população do estudo, assume especial relevo por dois motivos referenciados por Carrasco e Hernández (2000): (1) aferirmos se a amostra reúne condições para responder aos objectivos do estudo; (2) verificarmos a relação que existe entre a variável dependente e as independentes.

No nosso caso, a caracterização da amostra baseou-se nas seguintes variáveis independentes: idade, sexo, tempo de serviço, tempo de serviço na escola actual, habilitações académicas, grupo de docência, situação profissional, categoria profissional, nível de docência e cargos que desempenha.

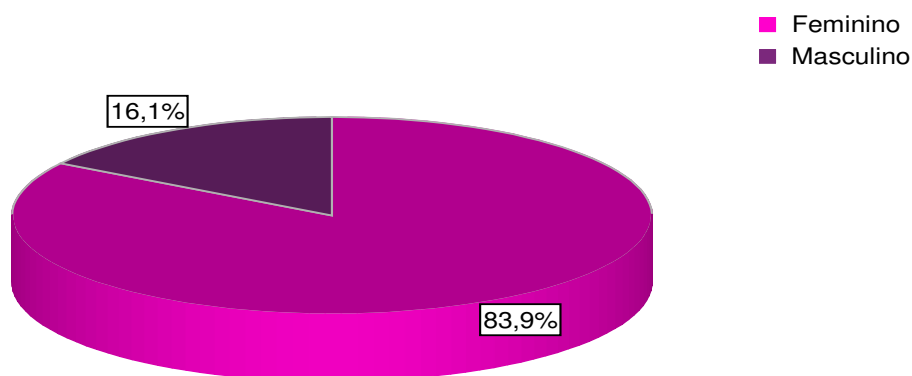
Nas percentagens dos gráficos, poder-se-á, por vezes, verificar erros de arredondamento, tal facto deve-se ao programa usado no seu tratamento (SPSS). Se quiséssemos eliminar tais erros, teríamos que usar todas as casas decimais o que na maior parte dos casos não é possível, pois temos dízimas infinitas não periódicas.

No sentido de possibilitarmos uma melhor leitura dos dados relativos à caracterização da amostra, recorreremos à construção de gráficos.

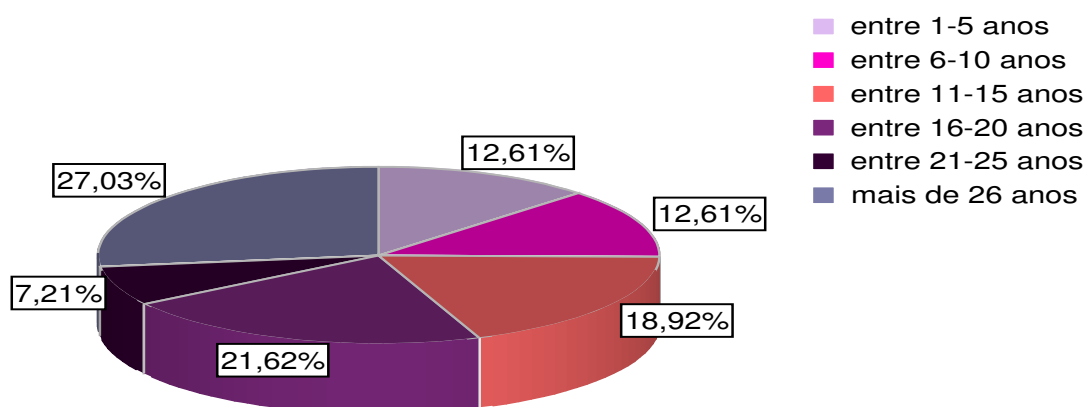
GRÁFICO I – Caracterização da amostra em função da idade



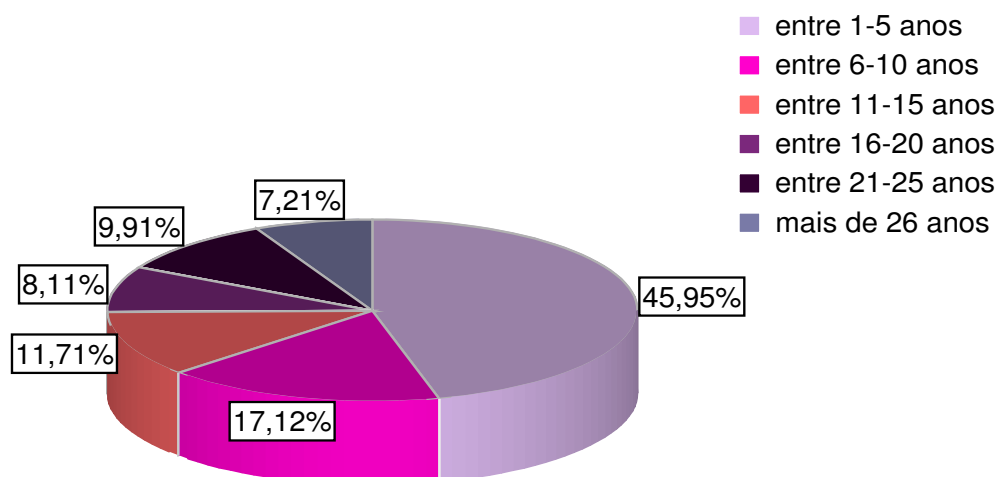
No que se refere à idade dos respondentes, verificamos que a maioria (36,75%) se situa no intervalo de idades entre os 30 e os 40 anos, sendo que os professores com mais de 50 anos se restringem a uma percentagem de 8,21%. Não podemos deixar de referir que apenas uma pequena percentagem de inquiridos (7,69%) tem menos de 30 anos.

GRÁFICO II – Caracterização da amostra em função do sexo

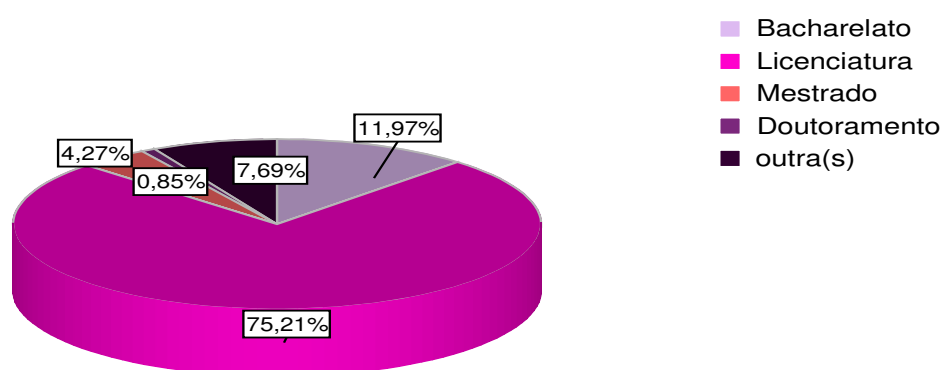
Dos participantes no questionário a larga maioria (83,9%) são do sexo feminino. Este dado não nos surpreende, vindo na sequência da ideia, que ao longo dos anos se tem vindo a generalizar, de que a grande maioria dos professores são do sexo feminino.

GRÁFICO III – Caracterização da amostra em função do tempo de serviço

No que diz respeito ao tempo de serviço, 27,03% dos professores possuem mais de 26 anos de serviço até 31 de Dezembro de 2008, não deixando de ser significativo que 55,86% dos professores tenham mais de quinze anos de serviço. Quando nos referimos aos professores que exercem funções há 5 e menos anos, a percentagem de inquiridos cai para 12,61%.

GRÁFICO IV – Caracterização da amostra em função do tempo de serviço na escola

Podemos verificar que, embora a maioria dos professores tenha mais de quinze anos de serviço, 45, 95% dos professores encontra-se a exercer funções no *Agrupamento Praia Azul* há menos de seis anos.

GRÁFICO V – Caracterização da amostra em função das habilitações académicas

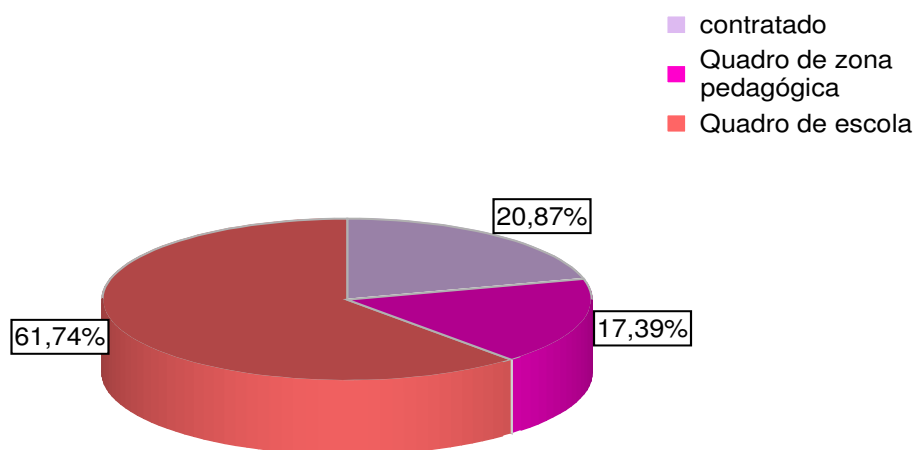
No que se refere às habilitações académicas, apraz-nos registar que a grande maioria (88,02%) dos professores tem licenciatura ou grau académico superior, sendo que apenas 11, 97% dos inquiridos possuem bacharelato.

Na caracterização profissional da amostra por grupo de docência (anexo 1), optamos por utilizar um quadro ilustrativo por departamento que, em nosso entender, permite uma melhor visualização dos dados, quer em termos de frequência, quer em termos de média.

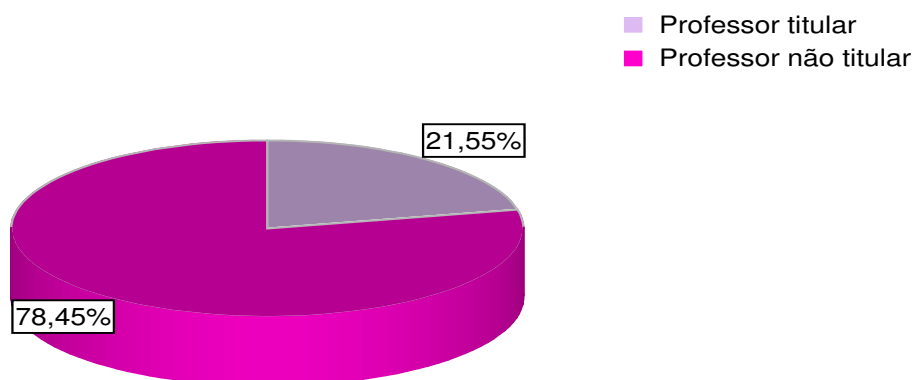
Departamento	Frequência	%	% Válida
Conselho de Docentes do 1º Ciclo	18	15,3	17,82
Línguas	27	22,8	26,74
Ciências Sociais e Humanas	10	8,4	9,9
Matemática e Ciências Experimentais	23	19,4	22,82
Expressões	23	16,8	19,8
Total	101	85,6	100,0
Não responderam	17	14,4	
Total	118	100,0	

QUADRO I – Caracterização da amostra em função do departamento

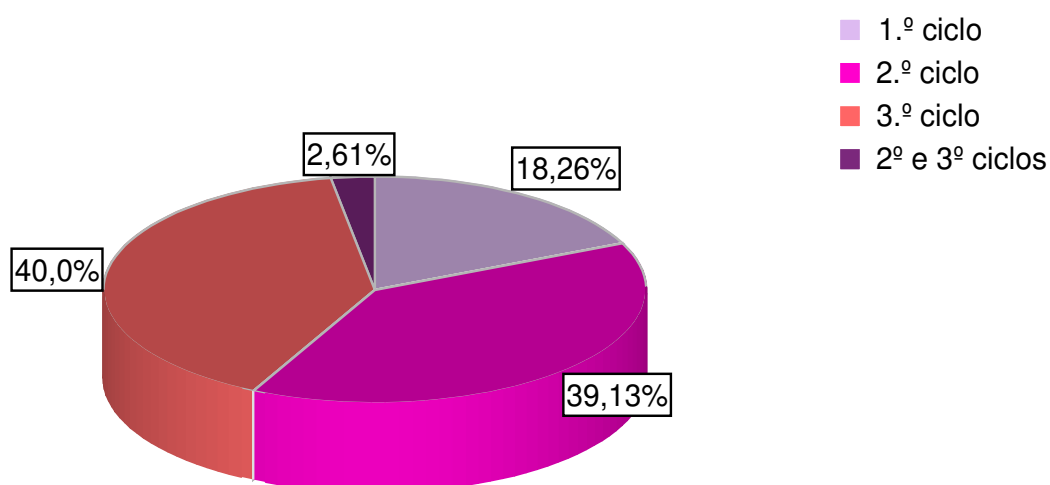
GRÁFICO VI – Caracterização da amostra em função da situação profissional



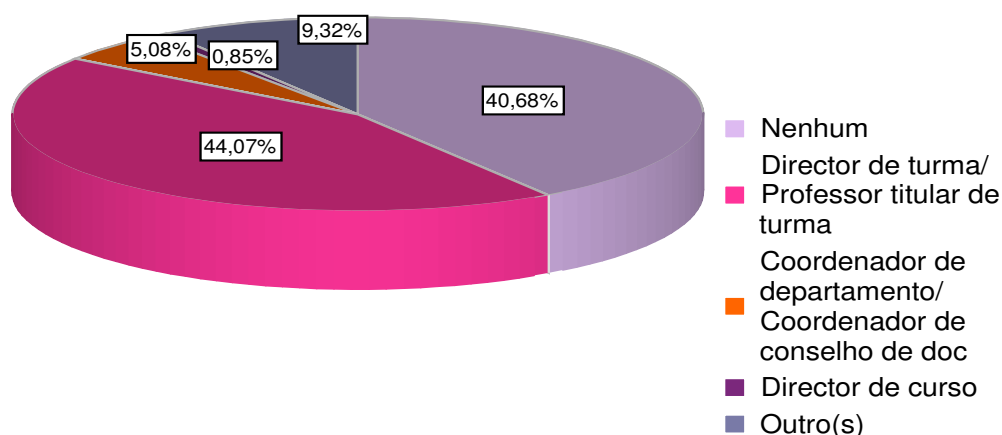
Relativamente à situação profissional dos inquiridos, podemos observar que 61,74% pertencem ao quadro de escola, 17,39% ao quadro de zona pedagógica e um número bastante significativo (20,87%) são professores contratados.

GRÁFICO VII – Caracterização da amostra em função da categoria profissional

Embora uma percentagem de 61,74% dos participantes no inquérito sejam pertencentes ao quadro de escola, apenas 21,55% destes professores estão posicionadas na categoria de titulares. A grande maioria (78,45%) dos docentes não é titular.

GRÁFICO VIII – Caracterização da amostra em função do nível de docência

No que se reporta à caracterização dos professores em função do nível de docência, podemos, ainda, constatar que 40% dos professores inquiridos pertencem ao 3º ciclo do ensino básico, seguidos de perto por 39,13% relativos ao 2º ciclo do ensino básico. Completam a amostra 18,26% docentes que leccionam o 1º ciclo e 2,61% o 2º e 3º ciclos do ensino básico.

GRÁFICO IX – Caracterização da amostra em função dos cargos que desempenha

No que tange aos dados relativos aos cargos que os professores desempenham, verificamos que a maioria (44,07%) são directores de turma ou professores titulares de turma, sendo que uma percentagem significativa (40,68%) de respondentes não desempenha qualquer cargo na escola. Refira-se, ainda, que 15,25% dos professores coordenadores de departamento, coordenadores de conselho de docentes ou desempenham outro cargo de administração intermédia na escola.

Em jeito de síntese, podemos concluir que, ao nível de idades, os respondentes parecem possuir já alguma experiência profissional, uma vez que a população em estudo é composta, em grande parte, por indivíduos com mais de trinta anos (72,31%), uma maioria significativa dos professores possui mais de 15 anos de serviço (82,89%), uma situação profissional estável, uma vez que 61,74% pertencem ao Quadro de Escola e 54,6% exercem aí funções há mais de 6 anos. Podemos, ainda, afirmar que se trata de uma população que investe na sua formação, visto que 88,02% dos professores inquiridos possuem licenciatura ou grau académico superior. Constatase, também, que a percentagem de professores que leccionam no 2º ciclo é equivalente à dos que leccionam no 3º ciclo e que a maioria dos inquiridos (59,32%) exerce algum cargo na escola.

Estas características permitem-nos sustentar que estamos perante uma amostra que reúne condições propícias à realização deste estudo e que nos dá garantias de concretizar os objectivos a que nos propusemos no início desta investigação empírica.

4. Técnicas de recolha de dados

A técnica é um recurso a um conjunto de meios e procedimentos que permitem ao investigador obter resultados e alcançar determinados objectivos na recolha e tratamento da informação, no âmbito de uma actividade de investigação. A técnica está subordinada ao método e tem carácter instrumental (Almeida & Pinto, 1995). Referindo-se à relação entre método e técnica, Bisquerra (1989: 55) compara-a “a la que existe entre género y especie en biología”.

Em consonância com tal distinção, usaremos, neste trabalho de investigação, o termo técnica sempre que nos queiramos referir aquilo que Pacheco (1995: 87) denomina de “fórmulas de investigação mais concretas”.

Conscientes das limitações de um estudo que utilize apenas uma técnica de recolha de dados, situação para a qual De Ketele e Roegiers (1999: 38) advertem ao afirmar que é pouco frequente que um “método de recolha de informação permita, por si só, fornecer toda a documentação necessária”, adoptámos como técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário e a análise documental, elementos de que nos passamos a ocupar mais pormenorizadamente a seguir. No entanto, não deixamos de reconhecer que, no nosso caso, o ideal seria utilizar ainda outra(s) fonte(s) de dados, que confeririam, por certo, uma outra base de sustentabilidade ao estudo. Não o fizemos, como deixámos transparecer mais atrás, por dois motivos principais: por um lado, o tempo disponível para concretizar este projecto de investigação; por outro, o facto de, mesmo em presença de um estudo de teor essencialmente quantitativo, não aspirarmos à generalização dos resultados. Tratando-se de um estudo exploratório, procuramos apenas tentar compreender de que forma(s) a articulação curricular se processa no *Agrupamento Praia Azul* e que contributos pode emprestar ao sucesso educativo dos alunos.

4.1. Inquérito por questionário

Embora um estudo exploratório seja concebido mais com o intuito de conhecer um fenómeno, ou conjunto de fenómenos, tal facto não deve ser impeditivo de que tal estudo se nutra do rigor que deve caracterizar qualquer trabalho de investigação. Por isso, é usual, neste tipo de estudos, recorrer a aos procedimentos utilizados em estudos de investigação que possam ir para além da mera exploração. É nesse sentido que Quivy e Campenhoudt (2003) consideram

que a temática em estudo, as questões de investigação e os objectivos delineados na elaboração do projecto são determinantes das técnicas de recolha e tratamento de dados.

Daí a necessidade que sentimos de explicitar o que fizemos, no âmbito do instrumento de recolha de dados, bem como das técnicas utilizadas para o seu tratamento.

No nosso caso, decidimos utilizar como uma das técnicas de recolha de dados o inquérito por questionário, uma vez que pretendíamos interrogar um elevado número de pessoas, de forma a garantir a representatividade da população em estudo. Tal processo permite recolher e compreender opiniões e representações que, no dizer de Ghiglione e Matalon (1993: 15), “só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea”.

Perseguimos, assim, a hipótese delineada por Fox (1987: 609) quando reitera que: “si el investigador cree que bastará una interacción impersonal, escribirá sus preguntas, las enviará a los destinatarios, y les pedirá que escriban sus respuestas”.

Numa recolha de dados com base na interacção impessoal assume especial relevância o questionário, uma vez que tratando-se de um estudo de teor quantitativo, tal procedimento permite “objectivar a informação”, numa perspectiva dominada “pela lógica formal e burocrático-racional”, o que possibilita relevar aspectos mais contabilizáveis dos fenómenos (Ferreira, 2003: 167).

A técnica de recolha de dados por questionário é definida por Gómez, Flores e Jiménez (1996: 186) “como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del encuestador, por considerar que para recoger información sobre el problema objeto de estudio es suficiente una interacción impersonal con el encuestado”. Tal modalidade de recolha de dados permite, no ponto de vista dos autores (*idem, ibidem*) “abordar los problemas desde una óptica exploratoria, no en profundidad”, tal como é nosso objectivo.

No entanto, tal como acontece com qualquer instrumento de recolha de dados, a aplicação de um questionário tem vantagens e desvantagens, sendo decisivo que o investigador tome consciência dessas virtualidades e constrangimentos, tanto na hora de decidir as técnicas de recolha de dados a utilizar na investigação, quanto no momento de tirar o melhor rendimento das mesmas.

Nesse sentido, Quivy e Campenhoudt (2003) apresentam um conjunto de vantagens que consideram essenciais: (1) possibilitar a quantificação de um conjunto de dados que permitam numerosas correlações; (2) apresentar-se como uma das técnicas mais adequadas para obter a representatividade da população em estudo, sem esquecer, no entanto, que essa representatividade nunca é absoluta, está sempre limitada por uma margem de erro e só tem sentido relativamente a um certo tipo de perguntas – as que teriam sentido para a totalidade da população.

Àquelas virtualidades, Morgado (1998: 196) acrescenta a “possibilidade de poder recolher e poder tratar informação de forma estandardizada permitindo a comparabilidade dos elementos apurados e, ainda, uma significativa economia de tempo”.

Na análise das desvantagens do questionário, Quivy e Campenhoudt (2003) identificam quatro pontos essenciais: (1) custo elevado; (2) superficialidade das respostas, predominando as descrições sem preocupação com as motivações de quem responde; (3) individualização dos entrevistados, considerando-os independentemente das suas relações sociais; (4) carácter relativamente frágil da credibilidade do questionário.

Também aqui Morgado (1998: 196) adiciona duas desvantagens: “um preenchimento incompleto e a falta de garantias de devolução”.

No contexto da catadupa de mudanças em que se encontra mergulhado o sistema educativo, podemos apensar àquelas limitações, a saturação e a resistência dos professores em preencherem papéis, absortos que estão em burocracias; o receio de que a confidencialidade a que o investigador está obrigado não seja respeitada e o “medo” que do estudo resulte mais trabalho e burocracia para a escola. Estes constrangimentos, embora pareçam superficiais, poderão conduzir a um enviesamento das repostas, acabando estas por dizer respeito mais ao que as pessoas dizem que pensam do que àquilo que, efectivamente, pensam.

No sentido de mitigar tais limitações, Quivy e Campenhoudt (2003: 190) aconselham o investigador a ter em conta várias exigências:

rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento da administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistadores.

4.2. Análise documental

Uma forma de atenuar as limitações da utilização do inquérito por questionário que referimos no segmento anterior e de conferir uma outra sustentabilidade ao estudo é, tal com tivémos ensejo de defender, o recurso à triangulação de dados (no sentido que lhe conferem Cohen e Maniou (1990), ou seja, enquanto uso de duas ou mais técnicas de recolha de dados), procedimento que adoptaremos nesta investigação recorrendo para o efeito à análise documental.

A análise documental é uma técnica de recolha e verificação de dados importada da investigação histórica, tendo vindo a assumir relevo crescente na investigação educativa, visando, de acordo com Saint-Georges (1997: 30), “o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não”; talvez por isso seja considerada uma “parte integrante da heurística da investigação” (*idem, ibidem*).

De acordo com o pensamento de Flores (1994), na análise documental os documentos aparecem como fonte de dados para o investigador, sendo a sua análise efectuada com base num conjunto de transformações, operações e verificações operadas a partir das mesmas, com o objectivo de lhes conferir um significado relevante no contexto do problema/objecto de investigação.

A análise documental vem atenuar, como advoga Estrela (2006: 144), a dificuldade da análise empírica “tornar significativos os comportamentos observados, nomeadamente por desconhecimento das suas finalidades intrínsecas”, uma atitude que tem gerado alguma alteração de posicionamento dos investigadores, “passando da distanciação à participação, a fim de aprenderem o significado relacional implícito da situação observada”.

A técnica de análise documental socorre-se de uma análise de conteúdo dos documentos trabalhados, sendo neste processo o investigador tido como o principal instrumento de recolha de dados. Enquanto técnica de tratamento da informação, a análise de conteúdo também se reveste de vantagens e desvantagens.

Referindo-se às vantagens, Quivy e Campenhoudt (2003) salientam quatro aspectos: (1) aparecer como técnica adequada ao estudo do não dito, do implícito; (2) obrigar o investigador a manter uma grande distância em relação às suas próprias interpretações; (3) permitir um controle a posterior do trabalho de investigação, uma vez que há um suporte material da

comunicação; (4) apesar de se fundamentar numa metodologia sistemática, deixa espaço à criatividade do investigador.

Acresce àquelas virtualidades o facto de ser uma técnica que implica custos reduzidos e poder, de acordo com as características do documento, traduzir-se em informação diversa e enriquecedora para o estudo em que se insere.

No que pertence às desvantagens, os autores (*idem*) acentuam três situações: (1) alguns métodos de análise de conteúdo baseiam-se em pressupostos simplistas; (2) certos métodos apresentam-se muito pesados e trabalhosos; (3) parte desses métodos têm um campo de aplicação reduzido.

Na prática, o facto de esta técnica depender das fontes que existem, ou que nos possam ser facultadas, da sua pior ou melhor qualidade e da sua representatividade, constituem limitações significativas neste tipo de recolha e tratamento de dados.

No sentido de clarificarmos as técnicas de recolha de dados por nós utilizadas dedicamos-lhe, de seguida, uma atenção individualizada. Referimo-nos, especificamente, aos procedimentos adoptados aquando da elaboração do questionário e da matriz de análise documental.

4.3. Procedimentos para elaboração do questionário

Uma vez que a nossa problemática se encontra, ainda, pouco explorada, não pudemos beneficiar do facto de já haver instrumentos de recolha de dados elaborados, o que nos levou a ter de construir de raiz um questionário (anexo 2) que respondesse aos objectivos delineados aquando da elaboração do projecto de dissertação.

Neste processo de elaboração do questionário procurámos não descurar as fases que Moreira (2004) aconselha: (1) elaboração de uma versão inicial do questionário; (2) submissão dessa versão inicial a um exame de especialistas na área de estudo; (3) realização de um pré-teste, se possível já com uma amostra relativamente numerosa; (4) aplicação da versão final a uma amostra adequada aos objectivos do estudo e que seja representativa da população em estudo.

A elaboração do questionário regulou-se pela exigência de proceder à sua validação interna, quesito que concretizámos através dos processos da validade conteúdo e da validade aparente.

Na realidade, um instrumento goza de validade de conteúdo se, como atesta Fox (1987: 421), podemos afirmar “que mide lo que se pretende medir porque existe una base lógica, y en la situación ideal, empírica, para la selección del contenido real del instrumento”. Mais concretamente, pretende-se, no dizer de Moreira (2004: 340), que o “ conteúdo dos itens se refira claramente à característica psicológica que se pretende avaliar”, ou seja, se o que se pretende avaliar e aparece descrito nas dimensões do questionário é o que aparece assumido claramente nos itens que integram o mesmo.

No que se refere à validade de conteúdo seguimos os quatro passos previstos por Hill e Hill (2008): (1) a partir da literatura existente, construímos uma grelha onde incluímos uma lista das variáveis a inserir no questionário; (2) para cada dimensão identificamos todos os aspectos possíveis; (3) estabelecemos para cada variável os itens relevantes; (4) Comparámos os itens do questionário com os que havíamos incluído na grelha, verificando que os itens do questionário apresentavam uma amostra representativa dos itens incluídos na grelha.

Quanto à validade aparente, esta é vista por Fox (1987: 420) como um método que para “estimar la validez de un instrumento se basa en un examen superficial del mismo”. No sentido de obter a validação interna por esta forma procedimento, após a construção da versão inicial do questionário, agrupámos as perguntas por dimensões, explicitámos claramente os objectivos do questionário e submetemo-lo à apreciação de três especialistas na área de Desenvolvimento Curricular, tendo resultado daí um *acordo de juizes* relativamente à adequação dos itens aos objectivos que pretendemos avaliar.

Seguidamente, realizámos um pré-teste do questionário em três escolas dos concelhos da Póvoa de Varzim, da Póvoa de Lanhoso e de Vila Verde. Com este pré-teste pretendíamos garantir, na senda de Ghiglione e Matalon (1993: 172), que o questionário fosse “de facto aplicável” e respondesse “efectivamente aos problemas colocados pelo investigador”, no intuito de verificar a objectividade e clareza das perguntas e ainda a sua adequação à problemática em estudo.

Finalmente, atendendo às sugestões que nos foram dadas quer pelos juizes, quer pelos professores participantes no pré-teste, procedemos à elaboração da versão final do questionário.

Julgámos poder então concluir que o nosso questionário obedece a uma relação lógica entre os objectivos do estudo, as dimensões que o estruturam e os itens que o concretizam.

No que se refere à validação interna do questionário feita a *posteriori*, procurámos determinar a sua fiabilidade, ou seja, “la exactitud de los datos, en el sentido de su estabilidad, repetibilidad o precisión” (Fox, 1987: 404).

Dos vários métodos que existem para estimar a fiabilidade, Hill e Hill (2008: 145-147) salienta os seguintes:

a) *fiabilidade do tipo estabilidade temporal* – em que será necessário aplicar duas vezes o questionário à mesma amostra de pessoas, com um determinado espaço de tempo entre as duas aplicações, sendo a *fiabilidade do tipo estabilidade temporal* estimada através do coeficiente de correlação entre os dois conjuntos de valores observados;

b) *fiabilidade do tipo versões equivalentes* – exige-se, de acordo com este método, duas versões do questionário que se aplicarão a uma mesma amostra de pessoas, de forma a calcular a *fiabilidade do tipo versões equivalentes* por meio do coeficiente de correlação entre os valores observados nas duas versões do questionário;

c) *fiabilidade do tipo consistência interna do tipo split-half* – aplica-se o questionário, apenas uma vez, a uma amostra de indivíduos, dividindo-se, de seguida, os itens do questionários em duas partes iguais, sendo o coeficiente de *fiabilidade interna do tipo split-half* estimado com base no coeficiente de correlação entre os valores observados nas duas partes.

d) *fiabilidade interna alfa de cronbach* – trata-se de uma técnica que estima o coeficiente de fiabilidade interna alfa de Cronbach como sendo o valor médio de todos os coeficientes prováveis do tipo *split-half*.

Neste estudo adoptámos o método de fiabilidade interna *alfa de cronbach*, cujos resultados se expressam no quadro II.

	Alpha de Cronbach	N.º de Itens
Dados de opinião: 1.1 a 1.6	0,453	6
Práticas de articulação curricular na escola: 4.1 a 4.36	0,753	36
Constrangimentos	0,837	17
Práticas	0,568	19

Quadro II – Alfas obtidos de acordo com as dimensões

Os valores do coeficiente de cronbach variam ente o e 1. Alguns autores consideram que um valor de 0.50 já é um valor aceitável, contudo outros, tais como Fox (1987); Hill e Hill (2008) indicam, para um questionário baseado essencialmente na escala de likert, o valor de 0.7 como razoável. Adoptando a segunda indicação, podemos verificar que, no geral, as nossas perguntas se situam no parâmetro do razoável, sendo que as questões relativas à primeira dimensão são as que apresentam um alfa de cronbach menos aceitável. Tal situação poderá, em nosso entender, ficar a dever-se ao facto de duas perguntas desta dimensão estarem elaboradas pela negativa. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que se trata de um questionário elaborado por nós de raiz e que, certamente, necessitará de alguns ajustes que permitam melhorar a sua consistência interna, com vista à utilização em futuros trabalhos de investigação.

Podemos, ainda, verificar que o nosso questionário foi estruturado em duas partes principais: uma relativa aos dados pessoais e profissionais dos professores do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico que participaram no estudo, outra respeitante às opiniões daqueles professores, subdividindo esta parte em quatro dimensões: (1) articulação curricular; (2) sucesso educativo; (3) insucesso educativo; (4) práticas de articulação curricular.

No que respeita à forma dos questionário, começámos por introduzir um título que aludisse, abreviadamente, ao tema central da nossa pesquisa – Articulação curricular e sua relação com o (in)sucesso educativo – recorrendo a três tipos de questões: questões fechadas tipo escala de likert com cinco níveis; questões fechadas tipo escala ordinal com cinco números e questões abertas.

As perguntas fechadas têm, na perspectiva de Hill e Hill (2008), duas vantagens: (1) facilitar a aplicação de análises estatísticas no tratamento das respostas; (2) possibilitar uma análise dos dados de forma sofisticada. No entanto, e continuando a seguir o pensamento daqueles autores (*idem*), apresenta duas limitações: (1) respostas pobres; (2) respostas que podem conduzir a conclusões demasiado simples.

Em idêntica linha de pensamento, mais especificamente no que se refere às perguntas fechadas tipo escala de likert, Coutinho (2007c), lembra que, se por um lado, fornecem direcções sobre a atitude do respondente em relação a cada informação, por outro, podem surgir problemas de interpretação.

A autora (*idem*) pronuncia-se, ainda, sobre as questões de resposta fechada tipo escala ordinal, atribuindo-lhe o mérito de obter a posição relativa de uns itens comparativamente com os outros, mas adverte também para a desvantagem de dificultar a resposta ao inquirido, ao ponto de este necessitar de analisar cada uma das opções para depois as ordenar num gradiente personalizado.

No que tange às perguntas abertas, Hill e Hill (2008) enumeram três virtualidades: (1) dar mais informação; (2) permitir uma informação mais rica e detalha; (3) possibilitar informação inesperada. Apesar disso, os autores (*idem*) alertam também para as desvantagens deste tipo de perguntas: (1) necessidade de, muitas vezes, ter que interpretar as perguntas; (2) necessidade de muito tempo para codificar as respostas; (3) exigência de utilizar, pelo menos, dois avaliadores na codificação e interpretação das respostas; (4) dificuldade em analisar as respostas de forma estatisticamente sofisticada; (5) apresentar respostas poucos ricas e respostas que conduzem a conclusões demasiado simples.

Podemos concluir, em síntese, que um questionário deverá contemplar perguntas fechadas e abertas para poderem, com base na utilização de processos de análise estatística sofisticada, produzir conclusões o mais objectivas possível. Além disso o recurso a questões abertas permite libertar os inquiridos das limitações das perguntas pré-definidas, possibilitando, assim, a recolha de contributos que, de outra forma, se perderiam.

No sentido de respondermos às finalidades da nossa investigação, orientámos o questionário pelos seguintes objectivos:

- 1) Conhecer representações sobre articulação curricular;
- 2) Inquirir os professores a respeito de factores de (in)sucesso educativo;
- 3) Auscultar os professores sobre práticas de articulação curricular;
- 4) Identificar constrangimentos na promoção da articulação curricular;
- 5) Compreender a relação entre articulação curricular e sucesso educativo.

Com a intenção de concretizar estes objectivos, organizámos os itens do questionário em função de quatro dimensões:

- (A) Articulação Curricular – esta dimensão reúne itens que permitem verificar quais as representações dos professores sobre o conceito de articulação curricular horizontal e vertical, bem como as principais finalidades desse processo no Ensino Básico.

Desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno.
Conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino/aprendizagem.
Interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos.
Estratégias de promoção da sequencialidade dos conteúdos em diferentes anos ou ciclos de aprendizagem.
Conjunto de procedimentos que permitem unir esforços para resolução de problemas comuns identificados em Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano.
Conjunto de estratégias que dificultam o cumprimento dos programas.

Quadro III – Itens relativos à dimensão A

- (B) Sucesso Educativo – esta dimensão abrange um conjunto de itens que permite recolher a opinião dos professores sobre os elementos que facilitam ou inviabilizam o sucesso educativo.

Capacidade de iniciativa.
Participação nas actividades curriculares propostas.
Capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/problemas do quotidiano.
Classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo.
Interesse em querer saber mais sobre conteúdos trabalhados na aula.
Recurso a metodologias diversificadas.

Actualização científico-pedagógica.
Existência de uma efectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano/nível de ensino.
Capacidade de motivar os alunos.
Realização de actividades conjuntas que facilitem a interligação entre os diferentes ciclos.
Os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola.
Dificuldade em resistir às adversidades.
Falta de auto-estima.
Indisciplina na sala de aula.
Dificuldade de entender a linguagem utilizada pelo professor.
As planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas.
Não valorizar o progresso individual do aluno em diferentes dimensões (cognitiva, motora, social, afectiva...).
Não investir num bom relacionamento com os alunos.
Os professores trabalharem de forma individualista.
Não prevenção atempada dos casos de insucesso educativo.

Quadro IV – Itens relativos à dimensão B

(C) Práticas de articulação curricular – esta dimensão envolve um conjunto de questões que permite que os professores se pronunciem sobre as suas práticas curriculares quotidianas, com especial incidência na articulação curricular horizontal e vertical.

Apesar da organização das escolas em agrupamentos, a articulação curricular entre ciclos e níveis de aprendizagem continua a verificar-se apenas ao nível dos discursos.
A realização de actividades conjuntas entre professores de ciclos de ensino contíguos, facilita a transição dos alunos para o ciclo seguinte.
Na minha escola, as modalidades e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores de Grupo Disciplinar/Conselho de Docentes de Ano.
Normalmente, recorro à partilha de experiências com colegas por ser uma estratégia facilitadora de articulação curricular.
No meu agrupamento, procedemos a reuniões entre departamentos para delinear possibilidades de articulação curricular, com base nos programas das diferentes disciplinas.
Na minha escola, os professores de cada Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características da turma.
No Departamento Curricular/Conselho de Docentes a que pertenço, desenvolvemos actividades que viabilizam uma efectiva articulação curricular.
A avaliação diagnóstica é fundamental para concretizar a articulação curricular.
Pela especificidade da minha disciplina/área curricular, não considero viável o desenvolvimento de actividades de articulação curricular.

O conhecimento do(s) programa(s) da(s) disciplina(s)/áreas curriculares que o professor lecciona é fundamental para a concretização da articulação curricular.
Na escola onde lecciono existe uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular.
Em algumas das reuniões dos Conselhos de Turma/Conselhos de Docentes de Ano a que pertenço, procedemos a uma articulação dos conteúdos a trabalhar nas diversas disciplinas/turmas com os alunos.
A articulação curricular horizontal desenvolvida no âmbito do Projecto Curricular de Turma não passa de um simples registo de intenções.
Na minha escola, as modalidades e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores de cada Departamento Curricular/Conselho de Docentes.
Na disciplina/área curricular que lecciono, valorizo as aprendizagens construídas na base da articulação curricular.
A avaliação formativa é um procedimento que facilita a articulação curricular.
Ao longo do ano lectivo, desenvolvemos várias actividades na escola que favorecem a articulação curricular.
Por norma, construo os instrumentos de avaliação que utilizo em parceria com outros colegas da escola.
Na minha escola existem reuniões de Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano destinadas a elaborar planificações conjuntas para adequar o currículo às necessidades dos alunos.

Quadro V – Itens relativos à dimensão C

(D) Constrangimentos à articulação curricular – esta dimensão engloba itens que permitem recolher a opinião dos professores sobre constrangimentos sentidos na promoção da articulação curricular.

A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores dificulta a articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical.
Na minha escola, a falta de interligação entre os vários Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes é um obstáculo à concretização da articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical.
A transição entre ciclos tem-se constituído como obstáculo ao sucesso, porque os professores dos diferentes ciclos não planificam conjuntamente a mudança de ciclo.
A falta de empenho dos professores dificulta a articulação entre as diferentes disciplinas/áreas curriculares.
A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona a articulação curricular.
O uso excessivo do manual escolar pelo professor condiciona a articulação curricular.
Apesar da organização das escolas em agrupamentos, a transição entre ciclos de aprendizagem continua a ser um factor relevante para o insucesso educativo dos alunos.
A extensão dos programas é um obstáculo à concretização da articulação curricular.
O facto de, em muitos casos, o Projecto Curricular de Turma não passar do papel impede o desenvolvimento da articulação curricular.

A falta de espaços físicos adequados condiciona a realização de projectos interdisciplinares.
O número elevado de alunos por turma é um dos obstáculos à articulação curricular.
A diferente formação inicial dos professores é um factor que interfere na forma como operacionalizam a articulação curricular.
Uma das dificuldades para proceder à articulação curricular resulta do facto de os professores não conhecerem muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares.
Na mudança de ciclo, a descontinuidade do grupo-turma prejudica a articulação curricular vertical.
A não existência de uma efectiva articulação curricular contribui para o insucesso educativo dos alunos.
A sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina/área curricular dificulta a articulação curricular.
O excesso de tarefas que, actualmente, os professores têm de cumprir na escola dificulta a sua participação em trabalhos de articulação curricular.

Quadro VI – Itens relativos à dimensão D

4.4. Elaboração da matriz de análise de conteúdo

Com o intuito de poder recolher alguns dados significativos a partir da análise dos Projectos Curriculares de Turma (PCTs), procedemos à elaboração de uma matriz de análise (anexo 3), a partir dos seguintes elementos: objectivos, dimensões, categorias e indicadores.

Na elaboração da matriz de análise, tivemos em consideração as missões que Bardin (2008) atribui a esta fase: escolha dos documentos a submeter à análise; formulação dos objectivos; elaboração das categorias e sub-categorias e indicadores que fundamentam as unidades de registo.

Para constituirmos o *corpus* documental, procedemos a uma selecção aleatória dos vários PCTs existentes na escola, uma vez que era impossível analisá-los na totalidade.

Dispondo o *Agrupamento Praia Azul* de três escolas do 1º Ciclo (referir-nos-emos a estas escolas denominando-as de *Escola nº 1*; *Escola nº 2* e *Escola nº 3*), embora tivéssemos adoptado com critério a selecção aleatória dos documentos, não deixámos de nos preocupar com a sua representatividade na amostra, uma vez que as três escolas dispõem de um número de alunos e professores bastante dispar. Por isso, a representatividade das escolas do Agrupamento foi também um dos critérios de selecção.

Recolhemos dois PCTs do 2º ano do ensino básico da *Escola nº 1*; dois PCTs do 3º ano do ensino básico da *Escola nº 2*; dois PCTs do 1º ano do ensino básico da *Escola nº 3* e dois PCTs do 4º ano do ensino básico da *Escola nº 3*.

Na escola sede do *Agrupamento Praia Azul*, recolhemos dois PCTs de cada um dos anos de escolaridade do 2º e 3º ciclos.

No sentido de respondermos aos objectivos do nosso estudo, guiámos a nossa análise documental pelos seguintes objectivos:

- (1) Conhecer as decisões de articulação curricular presentes nos PCTs.
- (2) Analisar a relação entre articulação curricular e sucesso educativo.

De seguida, procedemos à elaboração das dimensões que pretendíamos analisar e à definição, *a priori*, das categorias e sub-categorias que presidiriam à análise, para, tal como defende Vala (1986: 111), podermos proceder à “detecção da presença ou da ausência dessas categorias no *corpus*”.

Nesse processo de categorização recorremos, como sustenta Bardin (2008: 145), a uma “operação de classificação de elementos constitutivas de um conjunto por diferenciação”, seguida de um “reagrupamento segundo o género (analogia)”, de acordo com “critérios previamente definidos”.

No quadro seguinte (Quadro VII), retratamos esta fase do nosso trabalho relativamente à dimensão A.

Dimensão – A	
Concepções de articulação Curricular	
Esta dimensão diz respeito ao modo como os professores se referem à articulação curricular vertical e horizontal.	
Categoria 1	
Articulação Curricular	
Indicadores	
<ul style="list-style-type: none"> • Referências à articulação vertical • Referências à articulação horizontal 	

Quadro VII – Dimensão A, categoria e indicadores da análise de conteúdo

O quadro, que a seguir se expõe, apresenta as categorias e indicadores relativos à dimensão B.

Dimensão – B	
Planificação da articulação Curricular	
Esta dimensão envolve uma categoria que permite recolher as planificações das práticas de articulação curricular dos professores envolvidos na elaboração dos PTCs.	
Categoria 2	
Planificação da articulação curricular	
Indicadores	
<ul style="list-style-type: none"> • Planificação de práticas de articulação vertical e/ou horizontal ao nível de conteúdos • Planificação das actividades de articulação curricular • Professores e disciplinas envolvidos • Definição de estratégias de actuação com os alunos 	

Quadro VIII – Dimensão B, categoria e indicadores da análise de conteúdo

O quadro seguinte ilustra as categorias e indicadores relativos à dimensão C.

Dimensão – C	
Avaliação dos constrangimentos à articulação Curricular	
Com esta dimensão pretendemos recolher os constrangimentos sentidos pelos professores na implementação da articulação curricular	
Categoria 2	
Constrangimentos à articulação	
Indicadores	
<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades ao nível da articulação de conteúdos • Dificuldades ao nível de articulação a outros níveis • Factores que dificultam a implementação de estratégias de articulação entre os professores 	

Quadro IX – Dimensão C, categoria e indicadores da análise de conteúdo

No quadro que se segue (Quadro X), representámos as categorias e indicadores relativamente à dimensão D.

Dimensão – D	
Articulação Curricular e sucesso educativo	
Com esta dimensão ambicionamos aferir até que ponto a articulação curricular influencia o sucesso educativo dos alunos.	
Categoria 4	
Repercussões da articulação curricular no sucesso educativo	
Indicadores	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da articulação curricular como factor facilitador de sucesso educativo • Efeitos da articulação no (in)sucesso educativo 	

Quadro X – Dimensão D, categoria e indicadores da análise conteúdo

Construídas as dimensões e categorias da análise documental, sujeitámos as categorias a um teste de validade interna.

Deste modo, segundo a orientação de Vala (1986:113), procurámos assegurar a “exaustividade e exclusividade” das categorias, no sentido de garantir que “todas as unidades de registo [pudessem] ser colocadas numa das categorias” e que a mesma unidade de registo só pudesse “caber numa categoria”.

Procurámos, ainda, garantir a fidelidade da análise através da fidelidade do codificador que, como assegura Ghiglione e Matalon (1993:216), pode ser “procurada nos planos inter-codificador e intra-codificador”. No nosso caso, recorremos ao plano intra-codificador, “analisando o mesmo texto em dois momentos diferentes” (*idem, ibidem*), com o intuito de verificarmos se a análise seria a mesma, para que os resultados aparecessem independentemente do codificador que os recolhe e analisa.

5. Técnicas de tratamento de dados

Depois de procedermos à recolha de dados temos, necessariamente, de os organizar, tratar e analisar.

Neste sentido, no que se refere aos dados recolhidos através das perguntas fechadas do questionário, utilizámos como técnica a análise estatística de dados; relativamente aos dados

recolhidos através das perguntas abertas do questionário, na análise dos PCTs e da legislação relevante neste domínio, recorreremos à análise do conteúdo.

Nos segmentos de texto que se seguem, damos conta de um e outro tipo de técnicas.

5.1. Análise estatística

Quando nos referimos à técnica estatística de análise de dados, será conveniente distinguirmos entre estatística descritiva e estatística indutiva. No primeiro caso, pretendemos, como referem Hill e Hill (2008: 192), descrever sumariamente “alguma característica de uma ou mais variáveis fornecidas pela amostra de dados”. No caso da estatística indutiva, procura-se “avaliar o papel dos factores ligados com o acaso quando estamos a tirar conclusões a partir de uma ou mais amostras de dados”.

No nosso caso, recorreremos à estatística descritiva, uma vez que, como atestam Maroco e Bispo (2003:21), nos permite “resumir e apresentar os dados observados, através de quadros, gráficos ou índices numéricos que facilitem a sua interpretação”. Tal possibilidade facilita a leitura dos resultados da nossa investigação pelo público em geral.

Para esse efeito, os dados recolhidos foram lançados numa base de dados criada especificamente para este estudo, recorrendo ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 17.0 para Windows.

Na análise estatística dos dados, privilegiámos as seguintes medidas:

a) *distribuição da frequência* – quando se pretende caracterizar um conjunto de dados, um dos primeiros procedimentos a ter em linha de conta, uma vez que as variáveis se encontram em categorias, é construir uma distribuição por frequência. Esta medida é referida por Morgado (1998: 219) como aquela que nos permite obter elementos a respeito da “maior ou menor ocorrência de cada categoria”, possibilitando avaliar a “preponderância com que cada uma ocorre na amostra”.

b) *Medidas de tendência central* – embora existam várias medidas de tendência central, no nosso caso apenas utilizámos a *média aritmética*, que Maroco e Bispo (2003:32) caracterizam como sendo um valor que considera um “conjunto de n observações representadas

por X_1, X_2, \dots, X_n , sendo que a “média das observações é dada pelo seu somatório dividido por n ”.

Relativamente à leitura dos valores da *média aritmética* encontrados, e para lhe conferir sentido, adoptámos o critério defendido por Morgado (2000a: 126), que apresentamos em forma de quadro.

Média de avaliação	Significado da avaliação
0 – 2,5	Claramente inadequado
2,6 – 3,5	Indefinição avaliativa
3,6 – 5,0	Claramente adequado

Quadro XI – Valores da média e significado da avaliação

(Adaptado de Morgado, 2000a: 126)

c) *Medidas de dispersão* – são medidas que vêm complementar a “informação obtida através das medidas de localização, indicando se a variabilidade da observação é muito grande ou não” (Maroco & Bispo, 2003: 36). No fundo, são medidas que, no entender de Morgado (1998: 209), “reflectem a disseminação dos valores em relação à média”, dando a conhecer a “variação que a distribuição dos valores evidencia”.

No que diz respeito às medidas de dispersão, recorreremos apenas ao *desvio-padrão*, o que nos permite, como confirmam Maroco e Bispo (2003:37), “avaliar o grau de dispersão das observações em torno da média”, possibilitando, assim, aferir o grau de consenso entre os respondentes.

Com o objectivo de facilitar a interpretação dos valores de dispersão, Pacheco (1995: 99) identifica alguns critérios, que apresentamos em forma de quadro:

DESVIO PADRÃO	GRAU DE CONSENSO
0 – 0,40	Alta concordância
0,41 – 0,70	Moderada/alta concordância
0,71 – 1,00	Moderada/baixa concordância
> 1,00	Baixa concordância

Quadro XII – Valores do desvio-padrão e grau de consenso

(Adaptado de Pacheco, 1995: 99)

d) *Medidas de relação* – permitem-nos avaliar a relação entre duas ou mais variáveis, possibilitando ao investigador saber, como defende Coutinho (2007d), se as variações de uma variável afectam a outra.

Neste domínio, considerámos as seguintes medidas de relação: (1) *coeficiente de correlação*; (2) *matriz de correlação*.

Referindo-se à primeira, Maroco e Bispo (2003: 259) afirmam tratar-se de uma “estatística que permite avaliar a magnitude e a direcção da associação ou correlação existente entre duas variáveis”. De acordo com Morgado (1998: 221) “o valor desta relação varia entre -1 (correlação perfeita mas negativa, variação em sentido inverso) e +1 (correlação perfeita e positiva, variação no mesmo sentido”.

Aludindo à segunda, Morgado (*idem, ibidem*) define-a como “uma tabela que representa os coeficientes de correlação entre variáveis distintas, identificando-se nesta matriz os possíveis pares de relações”.

Com o intuito de facilitar a interpretação e leitura dos coeficientes de correlação representados na matriz, Pestana e Gageiro (2003: 189) sugerem os seguintes critérios expressos no quadro XIII.

Valor do coeficiente de correlação	Nível de relação
<0,20	Relação muito baixa
0,20 – 0,39	Relação baixa
0,40 – 0,69	Relação moderada
0,70 – 0,89	Relação alta
0,90 – 1.00	Relação muito alta

Quadro XIII – Valores do coeficiente de correlação e nível de relação

(Adaptado de Pestana & Gageiro, 2003: 189)

A este propósito, Morgado (1998) partilha da opinião de um grupo de autores que consideram aceitáveis coeficientes de valor ≥ 0.30 .

5.2. Análise de conteúdo

Apesar de vários autores reconhecerem a dificuldade em distinguir análise documental de análise de conteúdo, Bardin (2008: 47) avança com essa distinção, afirmando que a análise documental é uma “fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados”, enquanto a análise de conteúdo apresenta uma “função de inferência”, se lhe eliminarmos esta função podemos, efectivamente, “identificá-la com a análise documental”.

Porém, não nos parece muito pertinente ter de assumir tal distinção. Por isso, perfilhámos a análise de conteúdo, pretendendo através dela realizar o que Bardin (idem: 166-176) apelida de “indução a partir dos factos”, com vista a investigarmos as “causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto) ”.

Nesta perspectiva, a análise de conteúdo consente, como assegura Vala (1986: 104), “inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens”.

Apesar de existirem outros tipos de unidades de análise, efectuámos a presente análise com base em dois tipos de unidades: (1) unidade de registo; (2) unidade de enumeração.

No que se refere à primeira, Bardin (2008: 130) afirma tratar-se da “unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”.

No que tange à segunda, Vala (1986: 115) considera tratar-se da “unidade em função da qual se procede à quantificação”, permitindo contabilizar as frequências das categorias

Relativamente à análise de conteúdo das perguntas abertas dos questionários, realizámos essa tarefa com o intuito de complementar e enriquecer as dimensões em estudo.

Capítulo VI

Apresentação e interpretação de dados

Neste capítulo procedemos à apresentação e interpretação dos resultados obtidos nas fases anteriores.

No sentido de facilitar a leitura dos resultados decidimos recorrer à elaboração de gráficos, quadros e tabelas, organizados a partir das dimensões do questionário, às quais associámos alguns aspectos específicos obtidos através da análise de conteúdo quer das respostas abertas do questionário, quer dos documentos analisados, quer ainda de legislação vigente.

Na leitura dos dados, e ainda no sentido de facilitar a leitura dos mesmos, decidimos associar as percentagens concordantes (concordo e concordo totalmente) e as discordantes (discordo e discordo totalmente).

Uma vez que tivemos a preocupação de, tanto quanto possível, fazer coincidir as dimensões da análise estatística com as da análise de conteúdo, optámos por efectuar uma apresentação e interpretação integrada de resultados. Tal procedimento permite, como referimos atrás, complementar os dados recolhidos através do inquérito por questionário, com o conteúdo das respostas abertas do mesmo e, ainda, com os dados resultantes da recolha documental.

O quadro XIV reúne as dimensões que serviram de espinha dorsal a este projecto de investigação.

Dimensões
1. Articulação curricular
2. Sucesso educativo
3. Práticas de articulação curricular
4. Constrangimentos à articulação curricular

Quadro XIV – Dimensões da investigação

Nos segmentos seguintes passamos a analisar cada uma das dimensões referidas com particular incidência nos distintos itens que as integram, procurando, na parte final, concluir com uma síntese explicativa dos resultados obtidos.

1. Articulação curricular

Apesar de estarmos perante um conceito que, nos últimos anos, aparece recorrentemente na legislação sobre a escola e o currículo, em especial nos documentos internos das escolas e nos documentos produzidos no âmbito da sua avaliação externa, a verdade é que se trata de um conceito polissémico, abrangente e susceptível das mais variadas conceptualizações.

Foi com base nesse facto que se revelou pertinente contribuir para clarificar as representações dos professores acerca da articulação curricular, desiderato que perseguimos construindo um questionário que integrasse algumas questões que permitissem clarificar as concepções dos professores acerca dessa temática, bem como averiguar as principais finalidades que consignam a esse processo.

Para o efeito, elaborámos um conjunto de questões que nos permitissem compreender que elementos os professores mais valorizam na “definição” da noção de articulação curricular. Tais questões reúnem vários significados de articulação que incidem quer nas estratégias a que os professores recorrem para viabilizar a sequencialidade e integração dos conteúdos em diferentes anos ou ciclos de aprendizagem, quer nos procedimentos que permitem a resolução colaborativa de problemas comuns e o desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno, quer ainda estratégias e procedimentos que inviabilizam tais propósitos.

No gráfico X, apresentam-se os itens desta dimensão do questionário e respectivas opiniões dos professores.

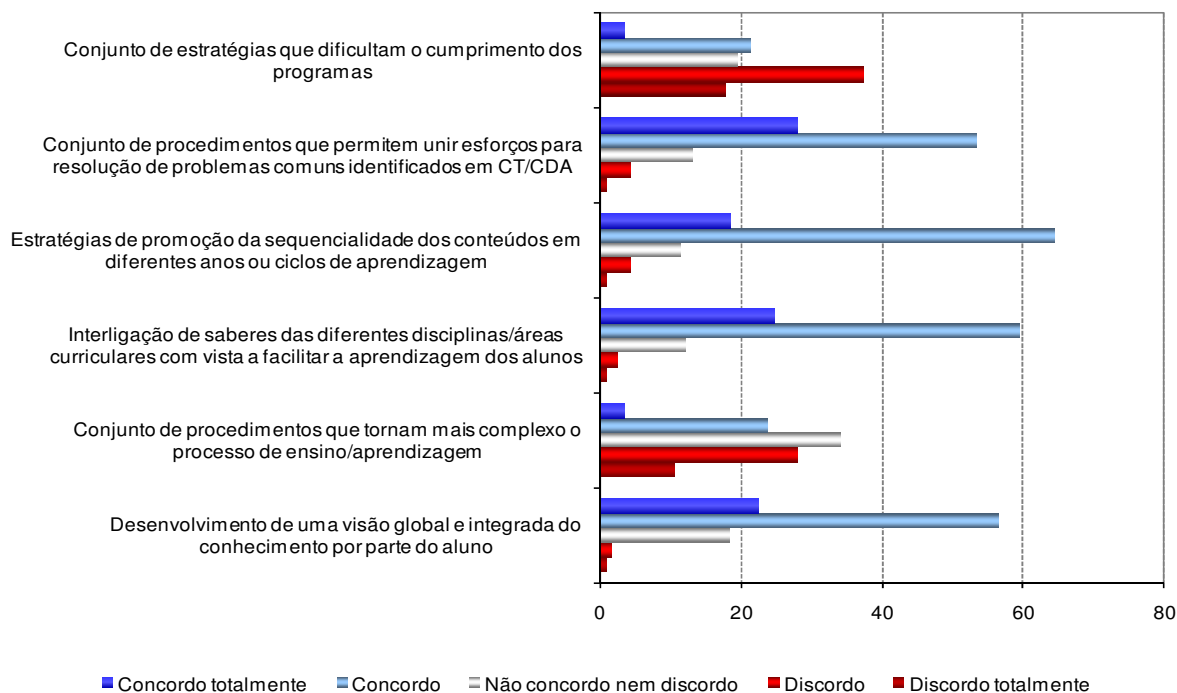


Gráfico X – Elementos/Concepções de articulação curricular (dimensão 1)

A partir da análise do gráfico X, verificamos que uma maioria significativa de professores (84,2%) considera que a articulação curricular viabiliza a interligação de saberes de diferentes disciplinas/áreas curriculares e facilita a aprendizagem dos alunos.

Esta ideia também mereceu realce em cindo, dos dezoito, PCTs *do Agrupamento Praia Azul*, como se pode depreender da unidade de registo de um dos PCTs: “sendo o Projecto Curricular de Turma (PCT) um instrumento privilegiado de articulação curricular entre as várias áreas e saberes, o Conselho de Turma (CT) procedeu à articulação horizontal de conteúdos que permita uma apresentação sistémica e ecológica do saber de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos” (PCT 17).

Não nos surpreende, pois, que uma idêntica percentagem de respondentes afirme que a articulação se concretiza quer através de um conjunto de estratégias que promovem a sequencialidade dos conteúdos em diferentes anos ou ciclos de aprendizagem (83,2%), quer pelo recurso a procedimentos que possibilitem a resolução conjunta de problemas comuns identificados em CT/Conselho de Docentes de Ano (CDA) (81,6%).

Na análise dos PCTs, embora não apareça qualquer referência à articulação vertical, são identificadas competências transversais a privilegiar (PCTs 6 e 8) – nomeadamente a competência “identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação

problema” (PCTs 9, 11, 13, 14, 16, 17, 18) -, delineados conteúdos de articulação entre as várias disciplinas (PCTs 13, 14, 15, 16, 17, 18), planificadas actividades de articulação curricular (PCTs 4, 5, 13, 14, 15, 16, 17) e definidos critérios comuns de actuação com os alunos (PCTs 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18).

Aquela posição é, ainda, reforçada pelo facto de 79,1% dos inquiridos considerar que a articulação curricular concorre para o “desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno”, facto digno de destaque em um dos PCTs: “O conhecimento encontra-se em todos os lugares e em tudo no mundo, tudo que nos rodeia serve para aprender. A casa, a rua, os amigos, a televisão, a rádio, os jornais, os livros, a escola são potenciais fontes de saber” (PCT 3).

Contudo, não deixa de ser surpreendente que 25% dos professores sustente que a articulação curricular dificulta o cumprimento dos programas (apenas 55,4% assumem posição contrária) e 27,2% considere que tais procedimentos concorrem para tornar mais complexo o processo de ensino/aprendizagem, sobretudo quando constatamos que, fruto da globalização que tem perpassado o mundo, necessitamos de um conhecimento cada vez mais globalizado, mais integrado e mais integrador.

É no sentido de concretizar este tipo de conhecimento que o artigo 3º do Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, apresenta como um dos princípios orientadores da organização e gestão do currículo a “realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes”.

De facto, como sustenta Beane (2003: 108), têm-se realizado investigações que vieram demonstrar que “os estudantes cujo currículo consiste, de um modo geral, numa abordagem integradora, conseguem desempenhos idênticos ou superiores nos testes standardizados do conhecimento, do que aqueles que experienciam apenas uma abordagem por disciplinas”.

Numa análise das médias obtidas verificamos que, relativamente à globalidade das afirmações, os professores evidenciam uma opinião claramente adequada às afirmações propostas (gráfico XI).

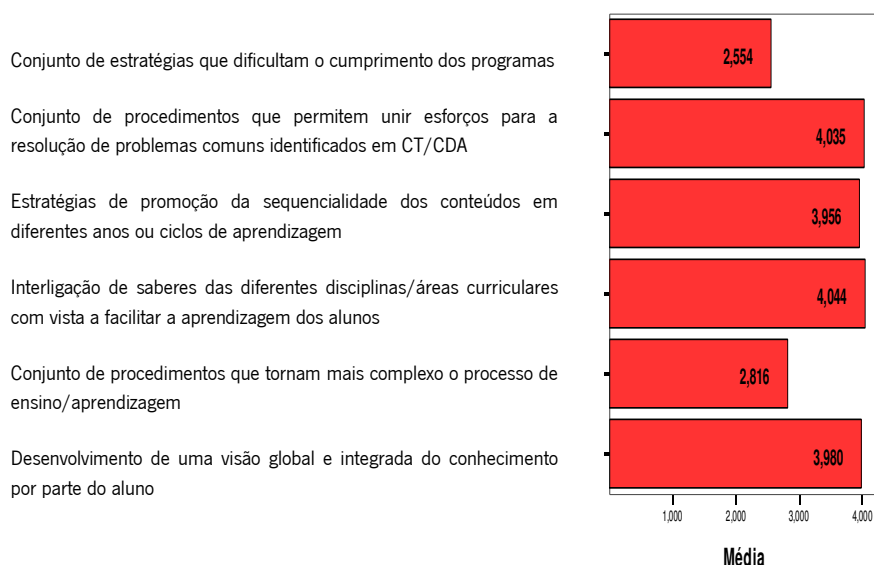


Gráfico XI – Médias dos itens

No entanto, a situação que denunciámos atrás reflecte-se nas médias obtidas a partir das respostas aos seguintes itens: “conjunto de estratégias que dificultam o cumprimento dos programas” (2,554) e “conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino/aprendizagem” (2,816), o que traduz uma indefinição avaliativa por parte dos professores.

Tal situação reflecte-se nos valores encontrados para o desvio-padrão, onde aqueles itens apresentam valores que revelam uma baixa concordância entre os respondentes, significativa da dispersão das respostas dos inquiridos (quadro XV).

Afirmações respeitantes à dimensão 1	Dp
1.1. Desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno.	0,749
1.2. Conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino/aprendizagem.	1,027
1.3. Interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos.	0,745
1.4. Estratégias de promoção da sequencialidade dos conteúdos em diferentes anos ou ciclos de aprendizagem.	0,749
1.5. Conjunto de procedimentos que permitem unir esforços para resolução de problemas comuns identificados em Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano.	0,819
1.6. Conjunto de estratégias que dificultam o cumprimento dos programas.	1,122

Quadro XV – Valores do desvio-padrão relativos às concepções de articulação curricular (dimensão 1)

Como se trata de um inquérito por questionário, em que se procura conhecer as concepções dos professores sobre articulação curricular, não nos surpreende que, sendo esta temática relativamente recente no domínio da educação, as respostas dos restantes itens apresentem um grau de consenso moderado/baixo. Aliás, o próprio valor médio do desvio-padrão nesta dimensão é de 0,87, o que revela estarmos no campo das percepções.

Num estudo deste teor, parece-nos pertinente analisar os coeficientes de correlação, procurando averiguar de que forma(s) os distintos itens interagem entre si. Os resultados obtidos encontram-se expressos na tabela I.

	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6
1.1. Desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno.	1					
1.2. Conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino/aprendizagem.	-0,270	1				
1.3. Interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos	0,434	-0,235	1			
1.4. Estratégias de promoção da sequencialidade dos conteúdos em diferentes anos ou ciclos de aprendizagem	0,422	-0,130	0,568	1		
1.5. Conjunto de procedimentos que permitem unir esforços para resolução de problemas comuns identificados em Conselho de turma/Conselho de docentes de ano	0,574	-0,143	0,547	0,425	1	
1.6. Conjunto de estratégias que dificultam o cumprimento dos programas	-0,154	0,525	-0,183	-0,028	-0,200	1

Tabela I – Matriz de correlação relativa às concepções de articulação curricular (dimensão 1)

Pela análise da tabela verificamos que existe uma relação significativa entre os itens respeitantes à “interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos” e ao “desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno” (0,434), o que permite concluir que o desenvolvimento integrado do conhecimento só é possível com base nas distintas áreas de saber.

Observamos idêntica relação entre o item “estratégias de promoção da sequencialidade dos conteúdos em diferentes anos ou ciclos de aprendizagem” tanto com o “desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno” (0,422), como com a “interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos” (0,568), o que nos deixa antever que para além do aspecto referido

no quesito anterior, se trata de um processo contínuo que se desenvolve ao longo do percurso que o aluno cumpre na escola.

Uma relação significativa entre do item “conjunto de procedimentos que permitem unir esforços para resolução de problemas comuns identificados em CT/CDA” quer com o item “desenvolvimento de uma visão global e integrada do conhecimento por parte do aluno” (0,574), quer com a “interligação de saberes das diferentes disciplinas/áreas curriculares com vista a facilitar a aprendizagem dos alunos” (0,547), quer ainda com as “estratégias de promoção da sequencialidade dos conteúdos em diferentes anos ou ciclos de aprendizagem” (0,425), permite-nos depreender que a articulação curricular é fruto de uma concertação de esforços para resolver os problemas detectados em CT/CDA.

Podemos constatar, ainda, que existe uma correlação significativa entre os itens “conjunto de estratégias que dificultam o cumprimento dos programas” e “conjunto de procedimentos que tornam mais complexo o processo de ensino/aprendizagem” (0,525), o que denota, em nosso entender, a descrença que pode existir em torno da articulação curricular por parte de alguns professores.

Em jeito de síntese, podemos concluir que, se por um lado, era espectável a opinião favorável dos inquiridos relativamente ao facto da articulação favorecer o desenvolvimento integrado do conhecimento por parte do aluno, facilitar as suas aprendizagens, resultar de um processo contínuo que se desenvolve ao longo do percurso que o aluno cumpre na escola e visar a concertação de esforços para resolver os problemas detectados em CT/CDA. Por outro lado, não deixa de ser surpreendente a descrença manifestada pelos professores na articulação curricular como processo facilitador de dinâmicas de ensino/aprendizagem e, mais ainda, a inexistência, nos PCTs do *Agrupamento*, de quaisquer referências aos reflexos da articulação no (in)sucesso educativo.

Com base nesta sequência de ideias, podemos deduzir que, embora a maioria dos respondentes seja de opinião de que a articulação curricular favorece a aprendizagem dos alunos, existe ainda uma certa descrença por parte de alguns professores, ao considerarem que se trata de um procedimento que torna mais complexo o processo de ensino/aprendizagem, o que deixa antever a necessidade de prolongar e/ou estimular a reflexão sobre esta temática no seio das escolas.

2. (In)sucesso educativo

De algum tempo a esta parte, têm-se realizado várias investigações sobre o (in)sucesso educativo, nem sempre muito conclusivas, uma vez que os elementos de (in)sucesso apresentados são, na maioria dos casos, diversos e, até, contraditórios.

Na expectativa de contribuir para clarificar esta questão e de saber qual a opinião dos professores do *Agrupamento Praia Azul* sobre o assunto, procurámos averiguar quais os elementos que consideram ter mais influência no (in)sucesso educativo dos alunos.

Para o efeito, elaborámos dois conjuntos de questões que, no entender de diversos autores²¹, contribuem para o sucesso e/ou insucesso educativo. Em ambos os casos distinguimos aspectos relativos aos alunos e aspectos relativos aos professores.

2.1 Elementos de sucesso educativo

No que se refere aos elementos que podem interferir no sucesso educativo dos alunos identificámos cinco itens distintos – capacidade de iniciativa; participação nas actividades curriculares propostas; capacidade de utilizar conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/problemas do quotidiano; classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo; interesse em querer saber mais sobre os conteúdos trabalhados na aula – e pedimos aos professores que os ordenassem de acordo com o que consideravam mais importante (1) para o que consideravam menos importante (5). Os resultados obtidos encontram-se no quadro XVI.

Elementos de sucesso relativos aos alunos	1	2	3	4	5
2.1.1. Capacidade de iniciativa.	13,4	20,5	31,3	22,3	12,5
2.1.2. Participação nas actividades curriculares propostas.	21,4	25	17,9	25,9	9,8
2.1.3. Capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/problemas do quotidiano.	34,8	22,3	17	17,9	8
2.1.4. Classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo.	8	5,4	9,8	15,2	61,6
2.1.5. Interesse em querer saber mais sobre conteúdos trabalhados na aula.	21,4	25	24,1	21,4	8

Quadro XVI – Ordenação dos elementos de sucesso relativos aos alunos

²¹ Benavente, 1976; Pires, Fernandes e Formosinho, 1991; Almeida et al., 2005; Marzano, 2005; Mendonça, 2006.

Com base na análise do quadro, apurámos que 34,8% dos professores consideram que a capacidade de utilizar conhecimentos adquiridos na escola para resolverem problemas do seu dia-a-dia se apresenta como o elemento que mais contribui para o sucesso educativo dos alunos. Apenas 8% dos respondentes o colocaram em 5º lugar.

Não deixa de ser surpreendente que 61,6% dos professores considere que as classificações obtidas no final de cada período lectivo sejam, de entre as várias hipóteses consideradas, aquelas que menos interferência têm no sucesso educativo dos alunos. Será que, tal posição, resulta da mudança que o próprio conceito de sucesso tem vindo a experimentar no campo da educação?

Fruto das posições anteriores, não nos causa admiração que o interesse em querer saber mais sobre as temáticas leccionadas na aula e a participação nas actividades lectivas sejam referidos por 25% dos respondentes, em 2º lugar, como elementos que mais contribuem para o sucesso educativo dos alunos. Refira-se, ainda, que as percentagens adquiridas por estes dois elementos para os restantes lugares da escala também são bastantes similares.

A capacidade de iniciativa é referida em 3º lugar por 31,3% dos inquiridos, sendo seleccionada em 2º e 4º lugares por 20,5% e 22,3% respectivamente, o que espelha a importância que os professores lhe conferem na construção do sucesso educativo pelos alunos.

A participação nas actividades curriculares propostas volta a ser posicionada no 4º lugar por 25,9% dos respondentes, o que faz deste elemento, um dos factores preferidos para explicar o sucesso educativo dos alunos.

Com base nos dados do quadro, e num exercício de ordenação das respostas dos inquiridos em função da preferência lhes haviam atribuído, deparamo-nos com o problema de termos dois factores de sucesso indicados pela mesma percentagem de respondentes para o 2º lugar. Daí que tenhamos optado apenas pela seguinte ordenação:

- 1º Capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos na aula para explicar acontecimentos/problemas do quotidiano;
- 3º Capacidade de iniciativa;
- 4º Participação nas actividades curriculares propostas.
- 5º Classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo.

Ao seriarem os itens desta forma, os professores parecem querer romper com a ideia instalada de que as classificações positivas obtidas no final de cada período lectivo são o elemento mais importante na construção e avaliação do sucesso educativo dos alunos.

De acordo com o enquadramento teórico produzido na parte inicial deste trabalho, os resultados obtidos permitem-nos inferir que os professores começam a distinguir sucesso escolar de sucesso educativo, numa lógica também presente nas funções de instruir, educar e formar atribuídas à escola de massas.

No que respeita aos elementos de sucesso relacionados com os professores, elegemos, para construir este bloco de questões, cinco itens distintos – recurso a metodologias diversificadas; actualização científico-pedagógica; existência de uma efectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano/nível de ensino; capacidade de motivar os alunos; realização de actividades conjuntas que facilitem a interligação entre os diferentes ciclos - e solicitámos aos professores que os dispusessem por ordem de importância, isto é, do mais importante (1) para o menos importante (5). Os resultados obtidos encontram-se no quadro XVII.

Elementos de sucesso relativos aos professores	1	2	3	4	5
2.2.1. Recurso a metodologias diversificadas.	12,7	45,5	22,7	9,1	10
2.2.2. Actualização científico -pedagógica.	17,3	26,4	36,4	16,4	3,6
2.2.3. Existência de uma efectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano/nível de ensino.	5,5	13,6	14,5	51,8	14,5
2.2.4. Capacidade de motivar os alunos.	60	12,7	18,2	7,3	1,8
2.2.5. Realização de actividades conjuntas que facilitem a interligação entre os diferentes ciclos.	2,7	0,9	7,3	19,1	70

Quadro XVII – Ordenação dos elementos de sucesso relativos aos professores

A partir da análise do quadro XVII, verificámos que 60% dos inquiridos considera que a motivação dos alunos pelo professor é o factor que mais interfere no sucesso das aprendizagens dos alunos.

A utilização de metodologias diversificadas (45,5%) e a actualização científico-pedagógica (36,4%) são os elementos seleccionados pelos professores em 2º e 3º lugares, respectivamente. Seguem-se-lhe a existência de uma efectiva articulação horizontal, colocada em 4º lugar por

51,8% dos inquiridos e a articulação vertical concretizada em actividades de interligação entre os diferentes ciclos, seleccionada em 5º lugar.

De acordo com as preferências dos inquiridos, relativas aos factores relacionados com os docentes que podem interferir no sucesso educativo dos alunos, elaborámos a seguinte ordenação:

- 1º Capacidade de motivar os alunos;
- 2º Recurso a metodologias diversificadas;
- 3º Actualização científico-pedagógica;
- 4º Existência de uma efectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano/nível de ensino;
- 5º Realização de actividades conjuntas que facilitem a interligação entre os diferentes ciclos.

Dentro do grupo de itens do questionário sobre o sucesso educativo, demos a oportunidade aos inquiridos, em resposta aberta, de referirem mais três elementos de sucesso que considerassem fundamentais e não estivessem contemplados nas expressões apresentadas.

Da análise efectuada às suas respostas, pudemos verificar que a participação dos pais na vida da escola e a valorização que atribuem ao sucesso dos seus educandos são referidos por 12 inquiridos como elementos de sucesso educativo. Será legítimo concluir que devíamos ter incluído nos factores de sucesso elementos relativos à influência da família no sucesso educativo dos alunos.

De forma menos expressiva, 5 dos inquiridos nomeiam a relação professor-aluno como factor de sucesso educativo, embora este item esteja contemplado numa outra secção deste questionário.

Os resultados obtidos, com base na seriação feita pelos professores, permitem-nos concluir dois aspectos importantes. Por um lado, os professores pensam que a capacidade de iniciativa dos alunos, factor que consideram predominante no seu sucesso, se interliga com a utilização de metodologias diversificadas e a sua actualização científico-pedagógica. Por outro,

relegam para os lugares inferiores da sua escala de preferência tanto a articulação horizontal, quanto a articulação vertical, o que nos deixa perceber a pouca importância que atribuem à articulação na promoção do sucesso dos alunos.

A análise de conteúdo do PCTs veio confirmar os resultados do questionário, uma vez que, embora nos PCTs 6, 11, 12, 14, 16, 17, seja feita uma avaliação dos efeitos do PCT no sucesso educativo, não existe um reconhecimento da articulação curricular como factor facilitador do sucesso educativo. Procedemos à inclusão da avaliação dos efeitos do PCT na categoria “efeitos da articulação curricular no sucesso educativo”, na matriz de análise de conteúdo, uma vez que consideramos o PCT como o principal instrumento de articulação curricular.

Porém, não podemos terminar este segmento de análise sem “denunciar” uma contradição dos respondentes que se torna evidente ao comparamos os resultados obtidos acerca das suas percepções sobre articulação curricular com as percepções relativas ao sucesso educativo dos alunos. Por um lado, a maioria dos professores (84,2%) considera a articulação curricular como pressuposto fundamental para a integração de saberes e concretização das aprendizagens pelos alunos. Por outro, relegam a articulação curricular para uma posição que não consideram prioritária, na ordenação dos elementos que mais contribuem para o sucesso dos alunos.

Será que estamos em presença de um discurso docente dissonante das práticas curriculares que concretizam na escola?

2.2. Elementos de insucesso educativo

No que tange aos elementos que podem interferir no insucesso educativo dos alunos considerámos cinco itens distintos – os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola; dificuldade em resistir às adversidades; falta de auto-estima; indisciplina na sala de aula; dificuldade de entender a linguagem utilizada pelo professor – e solicitámos aos professores que lhes dessem uma sequência de acordo com o que consideravam mais importante (1) para o menos importante (5). Os resultados obtidos encontram-se expressos no quadro XVIII.

Elementos de insucesso relativos aos alunos	1	2	3	4	5
3.1.1. Os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola.	25	21,4	21,4	17	15,2
3.1.2. Dificuldade em resistir às adversidades.	9,8	23,2	25	25,9	16,1
3.1.3. Falta de auto-estima.	13,4	17,9	21,4	25,9	21,4
3.1.4. Indisciplina na sala de aula.	43,8	19,6	17	10,7	8,9
3.1.5. Dificuldade de entender a linguagem utilizada pelo professor.	7,1	17,9	15,2	21,4	38,4

Quadro XVIII – Ordenação dos elementos de insucesso relativos aos alunos

A observação do quadro XVIII permitem-nos verificar que:

- a indisciplina dos alunos na aula é identificada pelos respondentes (43,8%) como o elemento que mais contribui para insucesso das aprendizagens dos alunos;
- numa posição intermédia, difícil de seriar de forma categórica a partir das posições assumidas pelos respondentes, encontram-se os itens relativos à dificuldade em resistir às adversidades, à falta de auto-estima e os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola (embora este último item, seja seleccionado por 25% dos respondentes como o mais importante).

Numa análise comparativa das opiniões dos respondentes relativas aos factores que podem gerar insucesso educativo nos alunos, constatamos que a indisciplina na sala de aula é tida como a principal causa de insucesso (43,8%), factor a que se associa o facto de os alunos não verem utilidade naquilo que aprendem na escola (25%).

Numa situação oposta, mas não pouco surpreendente, verificamos que a dificuldade de entender a linguagem utilizada pelo professor é considerada pelos respondentes como o factor que menos interfere no insucesso educativo dos alunos.

Será que a indisciplina no interior da sala de aula resulta, precisamente, do facto dos alunos não conferirem sentido e utilidade aos saberes que a escola lhes propicia?

Não nos surpreende pois que, em face dos resultados anteriores, a auto-estima e a dificuldade de resistir às adversidades surjam numa posição intermédia, pouco expressiva na opinião dos professores, como factores de insucesso dos alunos.

Podemos ainda concluir, situação para a qual já havia advertido Santos Guerra²², que os professores continuam a considerar que o insucesso depende essencialmente de factores directamente relacionados com os alunos.

No que diz respeito aos elementos relativos aos professores e que podem interferir no insucesso educativo dos alunos, delineámos cinco itens – as planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas; não valorizar o progresso individual do aluno em diferentes dimensões (cognitiva, motora, social, afectiva...); não investir num bom relacionamento com os alunos; os professores trabalharem de forma individualista; não prevenção atempada dos casos de insucesso educativo – e, à semelhança das questões anteriores, solicitámos aos professores que os ordenassem por ordem de importância. Os resultados obtidos encontram-se no quadro XIX.

Elementos de insucesso relativos aos professores	1	2	3	4	5
3.2.1. As planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas	8,2	8,2	16,4	30	37,3
3.2.2. Não valorizar o progresso individual do aluno em diferentes dimensões (cognitiva, motora, social, afectiva...).	28,2	34,5	20	13,6	3,6
3.2.3. Não investir num bom relacionamento com os alunos.	32,7	22,7	21,8	18,2	4,5
3.2.4. Os professores trabalharem de forma individualista	13,6	11,8	17,3	22,7	34,5
3.2.5. Não prevenção atempada dos casos de insucesso educativo.	17,3	22,7	24,5	15,5	20

Quadro XIX – Ordenação dos elementos de insucesso relativos aos professores

Uma análise global do quadro XIX permite-nos facilmente concluir uma clara dispersão das opiniões dos professores relativamente aos factores da sua esfera de competência que podem interferir com o insucesso dos alunos. Porém, tal facto não é impeditivo de constatar que:

- o bom relacionamento com os alunos (32,7%) e a valorização do seu progresso individual (28,2%) são os factores que os professores elegem como primordiais para o sucesso dos estudantes;

²² Reportando-se à sessão de avaliação de uma equipa pedagógica sobre as causas de insucesso dos alunos assinaladas pelos professores, o autor refere que “todas – todas! – as explicações se centravam nas deficiências dos alunos ou da família” (Santos Guerra, 2001: 10).

- a valorização do progresso individual do aluno nas diferentes dimensões que o consubstanciam (cognitiva, motora, social e afectiva) é ainda referenciada, em 2º lugar, por 34,5% dos respondentes;
- as planificações não serem elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas e os professores trabalharem de forma individualista são referenciados como factores que menos interferência têm no insucesso dos alunos, uma vez que são identificados como menos importantes por 37,3% e 34,5% dos respondentes, respectivamente;
- numa posição intermédia (3º lugar) surge a prevenção atempada dos casos de insucesso educativo (24,5%).

Na análise efectuada aos PCTs procurámos recolher elementos que pudesse relacionar-se com factores relativos aos docentes e que interferem no insucesso dos alunos. Nessa análise, verificámos que: (a) embora nos PCTs 13, 14, 15, 16, 17 e 18 se evidencie a importância de uma planificação conjunta, promotora de uma articulação horizontal de conteúdos, não se encontra no desenvolvimento dos mesmos qualquer registo ou definição de linhas de acção que consubstanciem essa prática. Essa tarefa reduz-se, nos referidos PCTs à mera enumeração de alguns conteúdos comuns a disciplinas que gozam de maior afinidade entre si; (b) embora os professores reconheçam a importância do trabalho colaborativo, a verdade é que, na análise que efectuámos aos PCTs, não vislumbrámos qualquer registo que evidencie essa importância, nem tão pouco aos efeitos que esse trabalho pode ter no combate ao insucesso educativo dos alunos.

No final do grupo de questões sobre o insucesso educativo dos alunos, os inquiridos eram convidados a identificar mais elementos de insucesso, até ao limite de três, que considerassem fundamentais e não estivessem contemplados nas expressões apresentadas.

Da análise efectuada às suas respostas, constatámos que 5 inquiridos nomeiam o pouco apoio familiar e 3 a falta de acções de formação específicas como outros factores que contribuem para o insucesso educativo, o que reforça a opinião manifesta no segmento anterior. Na verdade, estes resultados confirmam a oportunidade incluir elementos relativos à família do aluno nos factores de insucesso educativo.

À semelhança da síntese que efectuámos no final do conjunto de questões relativas ao sucesso dos alunos, aduzimos, neste momento, duas notas que parecem dignas de registo e que, de certa forma reforçam o que aí havíamos concluído. Por um lado, a discrepância entre as

concepções sobre articulação evidenciadas pelos professores e aquilo que, depois concretizam ao nível das suas práticas, ao não valorizarem a articulação horizontal dos conteúdos nas planificações que elaboram. Por outro, e relacionado com o anterior, o facto de trabalharem de forma individualista, um aspecto, em nosso entender, determinante no sucesso dos alunos.

Parece-nos, ainda, digna de registo a indecisão demonstrada pelos respondentes no que concerne à ordenação elementos que podem contribuir para o insucesso educativo dos alunos. Será indício de alguma carência de reflexão sobre os procedimentos e as práticas lectivas que mais contribuem para o (in)sucesso educativo?

De facto, como afirma Alarcão (2009: 121), a escola deve ter a capacidade de “se pensar a si própria”, ou seja, de se assumir como comunidade “aprendente” e “qualificante”. Isto porque parece começar a ser consensual que uma “instituição fechada à aprendizagem, hermética face às interrogações e alicerçada em rotinas, acabará por repetir inevitavelmente os mesmos erros. Jamais aprenderá” (Santos Guerra, 2001: 11).

3. Práticas de articulação curricular

Depois de termos analisado as representações dos professores sobre o conceito de articulação curricular e as principais finalidades desse processo, propomo-nos, neste segmento de análise, conhecer as práticas curriculares quotidianas dos inquiridos, com particular incidência na articulação curricular.

Neste sentido, elaborámos um conjunto de questões que nos permitissem avaliar quer as práticas de articulação na escola, quer as práticas de articulação dos professores. As perguntas atinentes às práticas de articulação na escola reúnem um conjunto de itens relativos ao facto da articulação curricular entre níveis e ciclos de aprendizagem não passar para além do nível dos discursos; ao papel das actividades conjuntas entre ciclos de ensino contíguos na transição de ciclo dos alunos; à forma como são definidos os critérios e modalidades de avaliação; à existência de reuniões entre departamentos para delinear possibilidades de articulação curricular; à coordenação de metodologias de ensino, de articulação de conteúdos com vista à elaboração de planificações conjuntas de adequação do currículo em CT/CDA; ao desenvolvimento de actividades de articulação curricular em Departamento Curricular (DC)/Conselho de Docentes(CD) que se poderão estender a toda a escola; à existência de uma

equipa de professores que acompanhem a articulação curricular e à articulação curricular projectada no PCT não passar de um registo de intenções.

As perguntas alusivas às práticas de articulação dos professores reúnem um conjunto de itens que vão desde o recurso à partilha de experiências com colegas e à construção de instrumentos de avaliação conjuntos, passando pela necessidade de conhecer o programa das outras disciplinas/áreas curriculares, tornando assim viável o desenvolvimento de actividades de articulação curricular em todas as disciplinas, até realização da avaliação diagnóstica e formativa e à valorização das aprendizagens construídas com base na articulação, com vista à concretização da articulação curricular.

No gráfico XII apresentam-se os itens desta dimensão do questionário e respectivas opiniões dos professores.

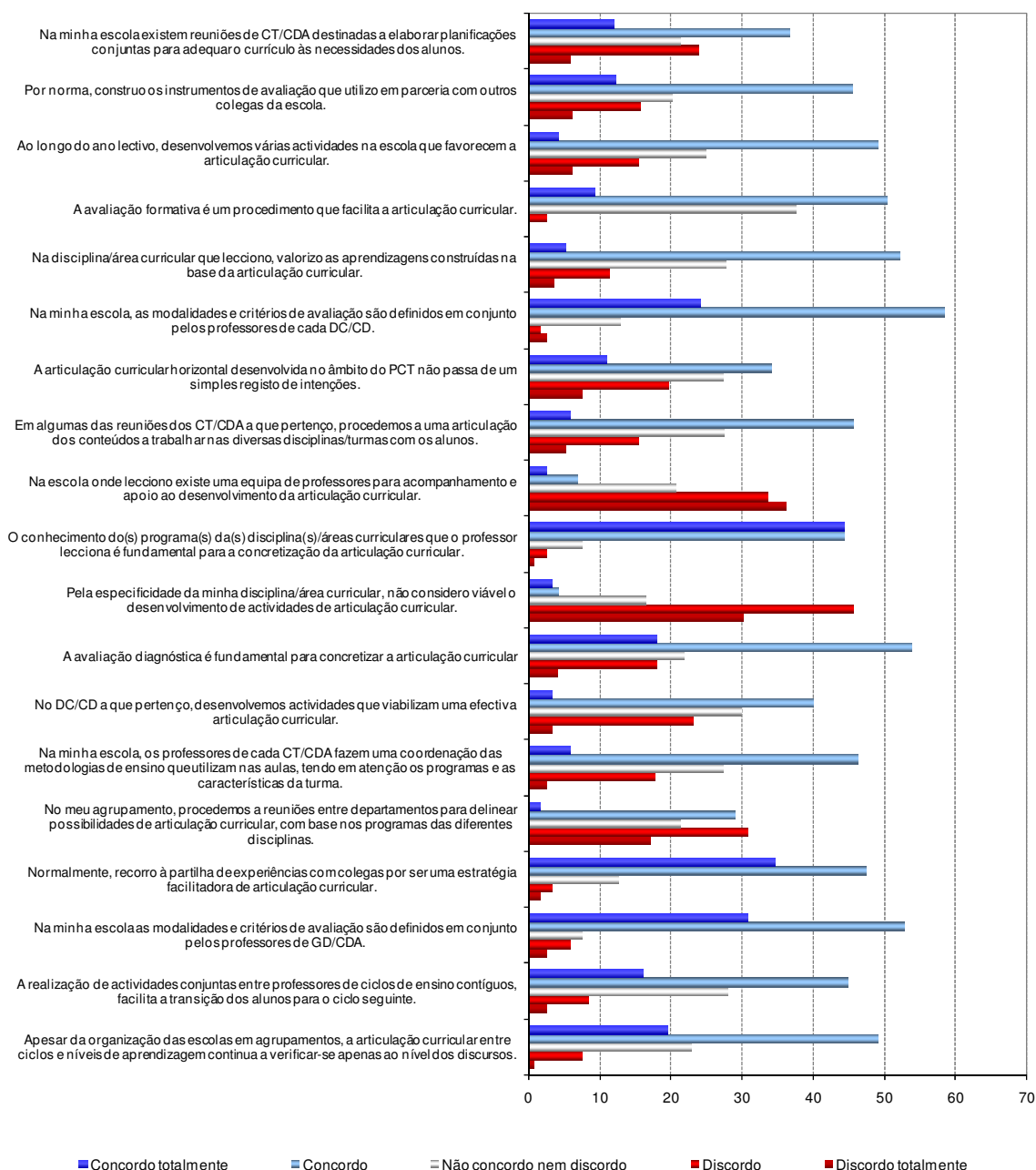


Gráfico XII – Elementos/ Práticas de articulação curricular (dimensão 3)

De acordo com os dados do gráfico XII, podemos afirmar que 68,7% dos professores manifesta concordância com o facto de a articulação curricular entre ciclos e níveis de aprendizagem continuar a não passar do nível dos discursos, existindo ainda 22,9% de inquiridos que não concordam nem discordam.

Este posicionamento dos inquiridos leva-nos a concluir que o objectivo enunciado no artigo 5º do Decreto-Lei 115-A/98, de 04 de Maio, no qual se considera que a existência de agrupamentos de escolas favorece o “percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos

pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica”, ainda se encontra aquém do que seria desejável. Daí que não seja de estranhar, que o artigo 6º do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, tenha vindo reiterar aquele objectivo, acrescentando-lhe apenas o seguinte propósito: “(...) e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino”.

Da análise que realizámos aos PCTs do *Agrupamento*, pudemos verificar a inexistência de qualquer planificação de práticas de articulação vertical. Este facto leva-nos a concluir que, apesar de constituídas há já alguns anos em agrupamento, as escolas que o integram ainda não planificam conjuntamente práticas de articulação curricular que facilitem a transição entre ciclos de ensino.

No entanto, 61% dos respondentes consideram que as actividades conjuntas entre professores de ciclos de ensino contíguos facilitariam a transição de ciclo dos alunos; 28% dos inquiridos não concordam nem discordam.

No que tange à avaliação, 72% dos professores defendem que a avaliação diagnóstica é fundamental para a concretização da articulação curricular.

Em relação à definição de modalidades e critérios de avaliação, 83,8% dos inquiridos afirma que deve ser feita em conjunto pelos professores do Grupo disciplinar(GD)/CDA e 82,7% pelo conjunto de professores de cada DC/CD. A existência de percentagens similares traduz a ideia da necessidade de uma articulação de critérios e modalidades de avaliação quer ao nível vertical, quer horizontal.

Manifestando-se acerca do trabalho colaborativo, 82,2% dos respondentes afirma recorrer à partilha de experiências com colegas, considerando-a uma estratégia facilitadora da articulação curricular. Além disso, 57,9% afirma que para além de construírem os instrumentos de avaliação em colaboração, os utilizam nos trabalhos que concretizam nas suas turmas.

No entanto, quando se trata de alargar aquele tipo de trabalho aos vários departamentos da escola, de forma a delinear possibilidades de articulação curricular com base nos programas das diferentes disciplinas, a maioria dos inquiridos (47,9%) afirma discordar desta posição; 21,4% não concorda nem discorda e apenas 29,1% dos inquiridos considera necessário a generalização das práticas colaborativas a toda a escola. Tal posicionamento permite materializar a ideia que se tem vindo a perpetuar entre alguns investigadores, de que os

professores adoptam mais posturas colegiais num grupo restrito de colegas²³ do que no seio da escola como um todo.

Daí que os inquiridos tenham exibido uma posição mais defensiva no que respeita: à coordenação, em CT/CDA, das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e características da turma – apenas 49,2% concorda com tal prática; ao desenvolvimento, em DC/CDA, de actividades que viabilizem uma efectiva articulação curricular (43,6%); à realização de uma articulação de conteúdos a trabalhar nas diversas disciplinas/turmas, em reuniões do CT/CDA (51,7%); à elaboração de planificações conjuntas para adequação do currículo às necessidades dos alunos, em reuniões de CT/CDA (48,8%); e à realização de várias actividades na escola que favoreçam a articulação curricular (53,4%).

Não é de estranhar, por isso, que 45,3% dos respondentes considere que o PCT não passa de um simples registo de intenções, ao ponto da articulação aí planificada não passar do papel. Entende-se, deste modo, o comentário final que dois dos inquiridos registaram na pergunta aberta, em tom de desabafo: “O maior problema é a falta de trabalho cooperativo entre os professores” (Q 60 e 70).

Revela-se assim, algo surpreendente a posição de 57,4% dos respondentes, ao valorizar na sua disciplina as aprendizagens construídas na base da articulação curricular, bem como a de 59,8% dos inquiridos, ao afirmar que a avaliação formativa é um procedimento facilitador da articulação curricular.

A análise dos PCTs permite ainda confirmar que, embora em alguns dos projectos analisados se registe uma alusão às práticas de articulação horizontal, quer ao nível de conteúdos e modalidades de avaliação, quer ao nível de actividades, quer, ainda, ao nível de estratégias de actuação com os alunos, tais propósitos nunca são avaliados, ficando-se sem saber se as práticas aí identificadas foram implementadas e surtiram, ou não, os efeitos pretendidos, isto é, se foram além do simples registo.

Quando confrontados com a afirmação da especificidade da sua disciplina/área disciplinar poder inviabilizar o desenvolvimento de actividades de articulação curricular, 75,9% dos professores discorda de tal afirmação e 88,8% reconhece que o conhecimento do programa da

²³ Fullan e Hargreaves (2001: 95) utilizam a este propósito a expressão “cultura docente balcanizada”, ou seja, uma cultura constituída “por grupos distintos e, por vezes competindo entre si, lutando pela ocupação de posições e pela supremacia como se fossem cidades-estado independentes, debilmente articuladas”. A este propósito, seria interessante consultar os trabalhos desenvolvidos por Morgado (2003), nos quais se comprovou que os professores recorrem mais a procedimentos colaborativos no seio dos seus grupos disciplinares do que ao nível dos departamentos que integram.

sua disciplina/área curricular é essencial para concretizar a articulação, evidenciando uma certa convicção de que todas as disciplinas podem participar no desenvolvimento de actividades de articulação curricular, sendo fundamental que os intervenientes conheçam os programas das várias disciplinas/áreas disciplinares.

Apesar disso, verificámos que em 12 dos PCTs analisados não existe qualquer identificação de conteúdos passíveis de articulação horizontal, facto que é reconhecido em 6 PCTs.

No que diz respeito à afirmação de que “na escola onde lecciono existe uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular”, 69,8% dos professores discorda desta afirmação, existindo, ainda, 20,7% de inquiridos que não se pronuncia sobre o assunto.

Do questionário constava, ainda, uma pergunta aberta redigida da seguinte forma: “com base na sua experiência profissional, que apreciação global faz das práticas de articulação curricular existentes na escola onde lecciona?”.

A análise às respostas dos inquiridos permite-nos constatar que as práticas de articulação “são inexistentes (...) por falta de espaço e tempo” (Q 12, 18, 26, 31, 52, 60, 61, 68, 74, 83, 92, 95) ou existem apenas “no papel, no âmbito do PCT (...) formalmente (...) só existem intenções” (Q 3, 6, 9, 17, 27, 28, 29, 42, 47, 51, 66, 70, 102). Porém alguns respondentes consideram-nas “positivas (...) suficientes (...) satisfatórias ou que “têm vindo a crescer” (Q 23, 34, 48, 77, 91, 97).

A média da avaliação das respostas em relação às afirmações deste bloco de questões e o seu grau de dispersão encontram-se expressos no quadro XX.

Práticas de articulação curricular	Média	Dp
4.4. Apesar da organização das escolas em agrupamentos, a articulação curricular entre ciclos e níveis de aprendizagem continua a verificar-se apenas ao nível dos discursos.	3,79	0,876
4.5. A realização de actividades conjuntas entre professores de ciclos de ensino contíguos, facilita a transição dos alunos para o ciclo seguinte.	3,64	0,940
4.6. Na minha escola, as modalidades e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores de Grupo Disciplinar/Conselho de Docentes de Ano.	4,03	0,960
4.9. Normalmente, recorro à partilha de experiências com colegas por ser uma estratégia facilitadora de articulação curricular.	4,10	0,871

4.11. No meu agrupamento, procedemos a reuniões entre departamentos para delinear possibilidades de articulação curricular, com base nos programas das diferentes disciplinas.	2,68	1,121
4.13. Na minha escola, os professores de cada Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características da turma.	3,35	0,931
4.14. No Departamento Curricular/Conselho de Docentes a que pertenço, desenvolvemos actividades que viabilizam uma efectiva articulação curricular.	3,17	0,940
4.15. A avaliação diagnóstica é fundamental para concretizar a articulação curricular.	3,55	1,041
4.16. Pela especificidade da minha disciplina/área curricular, não considero viável o desenvolvimento de actividades de articulação curricular.	2,05	0,977
4.17. O conhecimento do(s) programa(s) da(s) disciplina(s)/áreas curriculares que o professor lecciona é fundamental para a concretização da articulação curricular.	4,29	0,788
4.18. Na escola onde lecciono existe uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular.	2,06	1,041
4.26. Em algumas das reuniões dos Conselhos de Turma/Conselhos de Docentes de Ano a que pertenço, procedemos a uma articulação dos conteúdos a trabalhar nas diversas disciplinas/turmas com os alunos.	3,32	0,983
4.27. A articulação curricular horizontal desenvolvida no âmbito do Projecto Curricular de Turma não passa de um simples registo de intenções.	3,21	1,121
4.29. Na minha escola, as modalidades e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores de cada Departamento Curricular/Conselho de Docentes.	4,00	0,824
4.30. Na disciplina/área curricular que lecciono, valorizo as aprendizagens construídas na base da articulação curricular.	3,44	0,890
4.31. A avaliação formativa é um procedimento que facilita a articulação curricular.	3,67	0,682
4.32. Ao longo do ano lectivo, desenvolvemos várias actividades na escola que favorecem a articulação curricular.	3,29	1,013
4.34. Por norma, construo os instrumentos de avaliação que utilizo em parceria com outros colegas da escola.	3,42	1,088
4.35. Na minha escola existem reuniões de Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano destinadas a elaborar planificações conjuntas para adequar o currículo às necessidades dos alunos.	3,25	1,129

Quadro XX – Valores da média e do desvio-padrão relativos às práticas de articulação curricular (dimensão 3)

Os dados do quadro permitem-nos inferir que as opiniões dos professores são claramente adequadas às afirmações que consideram que: a articulação curricular entre níveis de aprendizagem se verificar apenas ao nível dos discursos; as actividades conjuntas entre professores de ciclos de ensino contíguos facilitam a transição de ciclo dos alunos; as modalidades e critérios de avaliação devem ser definidos em GD/CDA e/ou em cada DC/CD; a partilha de experiências com colegas facilita a articulação curricular; e a avaliação formativa apresenta-se como um processo facilitador da articulação curricular.

A análise do quadro XX permite-nos, ainda, concluir que as opiniões dos professores são claramente inadequadas às expressões alusivas à especificidade da sua disciplina/área curricular inviabilizar o desenvolvimento de actividades de articulação curricular e à existência de uma equipa de acompanhamento para apoio e desenvolvimento da articulação curricular.

Verificamos, ainda, uma situação de indefinição avaliativa na opinião dos professores relativamente à existência de reuniões entre departamentos para delinear possibilidades de articulação (2,68); à coordenação das metodologias de ensino em CT/CDA (3,35); ao desenvolvimento em DC/CD de actividades que viabilizam a articulação curricular (3,17); à importância da avaliação diagnóstica na concretização da articulação curricular (3,55); à articulação curricular horizontal prevista no PCT não passar do papel (3,21); à valorização das aprendizagens construídas na base da articulação curricular (3,44); ao desenvolvimento de várias actividades na escola que favoreçam a articulação curricular (3,29); à construção de instrumentos de avaliação em colaboração com outros colegas e sua aplicação (3,42); e à elaboração de planificações conjuntas de adequação do currículo às necessidades dos alunos em CT/CDA (3,25).

Esta situação de indefinição avaliativa repercute-se nos valores encontrados para o desvio-padrão, onde aquelas 10 expressões apresentam valores entre 0,890 e 1,129, reveladores da baixa concordância entre os respondentes e da dispersão das respostas dos inquiridos (quadro XX). O valor médio do desvio-padrão situa-se em 0,959, confirmando o baixo consenso dos professores relativamente às práticas de articulação.

Procuramos, agora, analisar os coeficientes de correlação de modo apurar de que forma(s) os diversos itens interagem entre si. Os resultados obtidos encontram-se expressos na tabela II.

	4.4	4.5	4.6	4.9	4.11	4.13	4.14	4.15	4.16	4.17	4.18	4.26	4.27	4.29	4.30	4.31	4.32	4.34	4.35
4.4. Apesar da organização das escolas em agrupamentos, a articulação curricular entre ciclos e níveis de aprendizagem continua a verificar-se apenas ao nível dos discursos.	1																		
4.5. A realização de actividades conjuntas entre professores de ciclos de ensino contíguos, facilita a transição dos alunos para o ciclo seguinte.	0,314	1,000																	
4.6. Na minha escola, as modalidades e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores de Grupo Disciplinar/Conselho de Docentes de Ano.	0,093	0,247	1,000																
4.9. Normalmente, recorro à partilha de experiências com colegas por ser uma estratégia facilitadora de articulação curricular.	0,005	0,141	0,255	1,000															
4.11. No meu agrupamento, procedemos a reuniões entre departamentos para delinear possibilidades de articulação curricular, com base nos programas das diferentes disciplinas.	-0,439	-0,222	-0,159	0,054	1,000														
4.13. Na minha escola, os professores de cada Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano fazem uma coordenação das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características da turma.	-0,227	-0,084	0,246	0,154	0,160	1,000													
4.14. No Departamento Curricular/Conselho de Docentes a que pertenço, desenvolvemos actividades que viabilizam uma efectiva articulação curricular.	-0,329	-0,022	0,128	0,056	0,446	0,439	1,000												
4.15. A avaliação diagnóstica é fundamental para concretizar a articulação curricular.	0,083	0,375	0,045	0,221	-0,018	0,004	0,115	1,000											
4.16. Pela especificidade da minha disciplina/área curricular, não considero viável o desenvolvimento de actividades de articulação curricular.	-0,221	-0,234	-0,317	-0,249	0,185	-0,088	0,194	-0,087	1										
4.17. O conhecimento do(s) programa(s) da(s) disciplina(s)/áreas curriculares que o professor lecciona é fundamental para a concretização da articulação curricular.	0,177	0,286	0,282	0,108	-0,297	-0,058	-0,060	0,275	-0,370	1									
4.18. Na escola onde lecciono existe uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular.	-0,332	-0,188	-0,296	-0,165	0,453	-0,013	0,243	-0,100	0,589	-0,470	1								
4.26. Em algumas das reuniões dos Conselhos de Turma/Conselhos de Docentes de Ano a que pertenço, procedemos a uma articulação dos conteúdos a trabalhar nas diversas disciplinas/turmas com os alunos.	-0,123	-0,082	0,132	0,325	0,061	0,210	0,258	-0,018	-0,044	0,011	-0,059	1							
4.27. A articulação curricular horizontal desenvolvida no âmbito do Projecto Curricular de Turma não passa de um simples registo de intenções.	0,298	0,108	-0,054	-0,192	-0,244	-0,240	-0,249	-0,068	0,035	0,010	-0,076	-0,400	1						
4.29. Na minha escola, as modalidades e critérios de avaliação são definidos em conjunto pelos professores de cada Departamento Curricular/Conselho de Docentes.	0,032	0,200	0,525	0,421	-0,077	0,400	0,163	0,197	-0,347	0,203	-0,298	0,274	-0,157	1					
4.30. Na disciplina/área curricular que lecciono, valorizo as aprendizagens construídas na base da articulação curricular.	0,124	0,150	-0,031	0,176	0,095	0,138	0,052	0,211	-0,038	-0,082	0,045	0,145	-0,193	0,056	1				
4.31. A avaliação formativa é um procedimento que facilita a articulação curricular.	0,148	0,270	0,003	0,242	-0,098	0,002	-0,118	0,342	-0,227	0,183	-0,227	-0,086	0,026	0,095	0,416	1			
4.32. Ao longo do ano lectivo, desenvolvemos várias actividades na escola que favorecem a articulação curricular.	-0,192	-0,080	0,052	0,265	0,301	0,178	0,431	0,115	0,105	-0,024	0,140	0,386	-0,378	0,181	0,306	0,043	1		
4.34. Por norma, construo os instrumentos de avaliação que utilizo em parceria com outros colegas da escola.	-0,205	-0,078	0,125	0,360	0,283	0,378	0,265	0,023	-0,051	-0,011	0,028	0,289	-0,436	0,249	0,083	0,009	0,383	1	
4.35. Na minha escola existem reuniões de Conselho de Turma/Conselho de Docentes de Ano destinadas a elaborar planificações conjuntas para adequar o currículo às necessidades dos alunos.	-0,189	0,111	0,156	0,273	0,313	0,292	0,350	0,090	0,054	-0,031	0,226	0,171	-0,289	0,185	0,113	0,091	0,397	0,413	1

Tabela II – Matriz de correlação relativa às práticas de articulação curricular (dimensão 3)

A partir da análise da tabela podemos verificar que existe uma correlação significativa entre os itens 4.5. e 4.4. (0,314), sendo legítimo inferir que a realização de actividades conjuntas entre os professores de ciclos de ensino contíguos facilita a transição dos alunos, contribuindo decisivamente para que a articulação entre ciclos e níveis de aprendizagem deixe de verificar-se apenas ao nível dos discursos.

As correlações positivas entre o item 4.14. e os itens 4.11. (0,446) e 4.13. (0,439) permitem-nos depreender que as actividades de uma efectiva articulação curricular emergem nas reuniões entre departamentos, com vista a delinear possibilidades de articulação curricular e a dotar os professores da turma de subsídios metodológicos que possibilitem uma coordenação em CT/CDA das metodologias de ensino que melhor atendem às características dessa turma.

Neste mesmo sentido parecem apontar as correlações positivas e significativas do item 4.29 com os itens 4.6. (0,525), 4.9. (0,421) e 4.13. (0,400), permitindo-nos inferir que a

definição de modalidades e critérios de avaliação em conjunto pelos professores de cada DC/CD estimula quer o trabalho prévio de definição destas modalidades e critérios em GD/CDA, quer a partilha de experiências com colegas, quer, ainda, a coordenação, em CT/CDA, das metodologias de ensino que utilizam nas aulas, tendo em atenção os programas e as características das turmas.

A correlação positiva entre a afirmação 4.32. e as afirmações 4.11. (0,301), 4.14. (0,431), 4.26. (0,386) e 4.30 (0,306) vem complementar e confirmar a inferência anterior. Deste modo, podemos deduzir que o desenvolvimento, ao longo do ano lectivo, de várias actividades na escola que favorecem a articulação surge: nas reuniões entre departamentos para delinear possibilidades de articulação; no desenvolvimento, em DC/CD, de actividades que viabilizem uma efectiva articulação; na interligação de conteúdos das diferentes disciplinas/turmas, em CT/CDA; pela valorização das aprendizagens construídas na base da articulação, na disciplina/área curricular de leccionação do professor.

Deste modo, a correlação positiva entre as afirmações dos itens 4.26. e 4.9. (0,325) possibilitam-nos concluir que a abertura à partilha de experiências com colegas é uma predisposição essencial para que se possa recorrer nas reuniões de CT/CDA, a uma partilha de experiências, com vista à articulação de conteúdos a trabalhar nas diversas disciplinas/turmas com os alunos.

No que se refere às modalidades de avaliação, podemos inferir, com base na correlação positiva entre os itens 4.15. e 4.5. (0,375), que a avaliação diagnóstica promove a realização de actividades conjuntas entre professores de ciclos de ensino contíguos, facilitando a transição de ciclo. Por outro lado, as correlações positivas entre o item 4.31. e os itens 4.15. (0,342) e 4.30. (0,416) revelam que a avaliação formativa facilita a articulação, tanto pelo recurso à avaliação diagnóstica que a integra, quanto pela valorização das aprendizagens construídas na base da articulação curricular.

Neste contexto, a expressão “por norma, construo os instrumentos de avaliação que utilizo em parceria com outros colegas de escola” (item 4.34) apresenta uma correlação positiva com as expressões dos itens 4.9 (0,360), 4.13. (0,378) e 4.32. (0,383), podendo daí depreender-se que o trabalho em parceria com colegas na escola fomenta quer a partilha de experiências, quer a coordenação de metodologias de ensino, quer, ainda, o desenvolvimento de actividades na escola que favorecem a articulação curricular.

As correlações positivas e significativas do item 4.35 com os itens 4.11. (0,313), 4.14. (0,350), 4.32. (0,397) e 4.34. (0,413) sintetizam as funções desempenhadas por cada um dos órgãos intermédios da escola no desenvolvimento das práticas de articulação curricular, permitindo-nos deduzir que a existência de reuniões de CT/CDA destinadas a elaborar planificações conjuntas para adequar o currículo às necessidades dos alunos subentendem a planificação de actividades que viabilizem uma efectiva articulação, o desenvolvimento de actividades que favoreçam a articulação curricular e a construção de instrumentos de avaliação em parceria com outros colegas de escola.

É possível, ainda, concluir, com base nas correlações positivas existentes entre o item 4.18 e os itens 4.11. (0,453) e 4.16. (0,589), que a existência de uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular se apresenta como fundamental no sentido de impulsionar reuniões e definir estratégias de acção entre departamentos da escola, concorrendo assim para o desenvolvimento de actividades de articulação curricular que envolvam todas as disciplinas/áreas curriculares.

As correlações negativas expressam a(s) forma(s) como os itens interagem entre si, embora essa interacção possa dificultar a concretização dos propósitos aí expressos.

Nesse sentido, existem correlações negativas e significativas entre os seguintes itens:

- 4.11. e 4.4. (-0,439), o que traduz a ineficácia da influência das reuniões entre departamentos na articulação curricular entre ciclos e níveis de aprendizagem;

- 4.14. e 4.4. (-0,329), reflectindo a interacção negativa entre as actividades de articulação desenvolvidas em DC/CD e a articulação curricular entre ciclos e níveis de aprendizagem;

- 4.16. e 4.6. (-0,317), que revela como a inexistência das actividades de articulação não se reflecte na definição de modalidades e critérios de avaliação em GD/CDA;

- 4.17. e 4.16. (-0,370), que evidencia como a falta de conhecimento que os professores têm dos programas das disciplinas/áreas curriculares que leccionam inviabiliza a concretização de actividades de articulação devido à especificidade de cada uma das disciplinas;

- 4.18. e os itens 4.4 (-0,332) e 4.17. (-0,470), reflectindo a interacção negativa que a existência de uma equipa para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular vertical pode desencadear quer na articulação entre ciclos e níveis de aprendizagem, que no conhecimento que os professores têm dos programas das disciplinas/áreas curriculares que leccionam;

• 4.27 e os itens 4.26 (-0,400), 4.32 e 4.27 (-0,378) e 4.34 e 4.27 (-0,436) confirmando que o facto da articulação curricular projectada no PCT não passar de um registo de intenções se reflecte na articulação de conteúdos em CT/CDA, nas actividades desenvolvidas na escola e na construção de instrumentos de avaliação em parceria com colegas.

• 4.29 e 4.16 (-0,347), reflectindo a desadequação entre as modalidades e critérios de avaliação definidos em DC/CD e as actividades de articulação, sobretudo devido à especificidade das disciplinas.

A análise das correlações negativas permitem-nos, numa leitura mais distanciada, considerar que as correlações negativas são ocasionadas, essencialmente, pelos itens “apesar da organização das escolas em agrupamentos, a articulação curricular entre ciclos e níveis de aprendizagem continua a verificar-se apenas ao nível dos discursos “ e “a articulação curricular horizontal desenvolvida no âmbito do PCT não passa de um simples registo de intenções”, uma vez que interferem num conjunto alargado de aspectos na base dos quais se estrutura e concretiza a articulação curricular (vertical e horizontal) na escola.

Não podemos terminar esta análise correlacional sem referir que a existência de um número tão expressivo de correlações significativas (quer positivas, quer negativas) permite-nos compreender, por um lado, o elevado número de elementos que configuram o processo de articulação curricular, e, por outro, a complexidade de todo este processo, o que de certa forma fundamenta a dificuldade dos professores passarem dos discursos às práticas.

Em jeito de síntese, podemos concluir que, apesar de os professores reconhecerem a articulação vertical como um processo facilitador da transição de ciclo por parte dos alunos, não existem práticas significativas de articulação no Agrupamento²⁴, nem qualquer planificação ou avaliação dessas práticas.

No que se refere às práticas de articulação horizontal, estas circunscrevem-se, essencialmente, à definição de critérios de avaliação em GD/CDA ou/e em DC/CD e à enumeração, em alguns casos, de procedimentos de articulação horizontal ao nível de conteúdos, de actividades e de estratégias de actuação com os alunos. Daí que 45,3% dos respondentes tenham considerado que o PCT não passa de um simples registo de intenções, o que vem reforçar a discrepância, que havíamos já verificado, entre as concepções sobre

²⁴ Em 2008, o Relatório de Avaliação Externa do Agrupamento, que por questões éticas não referenciamos neste trabalho, afirmava existir uma “débil articulação entre ciclos” de aprendizagem.

articulação evidenciadas pelos professores e aquilo que, depois, concretizam ao nível das suas práticas curriculares.

Face a isto, aparece evidência de alguma contradição a posição assumida por 57,4% dos professores ao afirmarem que valorizam na sua disciplina as aprendizagens construídas na base da articulação curricular, posição que contrariam quando, no segmento de análise relativo ao insucesso educativo, consideram pouco importantes as planificações elaboradas tendo em conta temáticas de outras disciplinas.

Parece-nos, ainda, que o facto de os professores afirmarem que recorrem à partilha de experiências com colegas, no sentido de facilitar a articulação (82,2%), embora sem existirem reuniões específicas para o efeito, se baseia num conceito de trabalho colaborativo que não vai além da troca mais ou menos informal de experiências com colegas com quem têm maior afinidade, indiciando que os professores do *Agrupamento* parecem contribuir para perpetuar formas individualistas de trabalho escolar. Ou então, como sustenta Lima (2002: 169), retratar situações em que o trabalho colaborativo não passa de um “rótulo geral e pouco elucidativo que, em rigor, deveria ser aplicado apenas a subgrupos particulares de professores dentro dos departamentos, mais do que às escolas, globalmente consideradas, ou mesmo aos seus grupos disciplinares ou a outros agrupamentos”.

Todavia, como afirmam Morgado e Tomaz (2009: 1), a “operacionalidade e eficácia dos procedimentos de articulação dependem, essencialmente, das práticas curriculares que os professores desenvolvem na escola, tanto ao nível dos Departamentos Curriculares e Conselhos de Turma (...), como no interior da sala de aula”, o que contribui para valorizar o papel que o trabalho colaborativo pode assumir nesse processo.

Assim sendo, parece-nos que a existência de uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular (sobretudo horizontal) poderá assumir um papel fundamental na coordenação das actividades dos órgãos intermédios de actuação pedagógica, com vista a estimular/apoiar práticas de articulação vertical e horizontal. Caso contrário, as práticas de articulação acabarão por se reduzir a iniciativas informais e esporádicas, dependentes da iniciativa do Director de Turma, ou de professores mais isoladamente, sem a devida envolvência dos diferentes órgãos de gestão pedagógica da escola e, consequentemente, de distintas disciplinas e saberes curriculares.

No fundo, é preciso fazer da escola um local “curricularmente inteligente”, no sentido que lhe é consignado por Leite (2003: 125), isto é, uma “instituição que não depende

exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior”. Dito de outra forma, um espaço onde ocorrem “processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar” e que envolvem toda a “comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (*idem, ibidem*).

4. Constrangimentos à articulação curricular

Face à constatação das dificuldades de concretizar práticas de articulação curricular na escola, torna-se necessário identificar alguns dos constrangimentos mais sentidos pelos professores na promoção de tal processo.

Nesse sentido, organizámos um conjunto de questões que, embora integradas ni grupo de questões relativas às “práticas de articulação curricular na escola” nos permitissem recolher alguns dos principais constrangimentos que os professores consideram interferir na promoção da articulação curricular.

Tais questões reúnem um conjunto de itens que incidem nos seguintes elementos: hábitos de trabalho colaborativo; empenho; formação inicial; tarefas que os professores têm de cumprir na escola; valorização da avaliação sumativa e do manual escolar; programas; conteúdos da própria disciplina; conteúdos abordados nas diferentes disciplinas; interligação entre os vários DC/CD; planificação conjunta pelos professores da mudança de ciclo; importância do grupo-turma na transição entre ciclos; espaços físicos; número de alunos por turma; relação da articulação curricular com o (in)sucesso educativo.

No gráfico XIII, apresentam-se os itens desta dimensão do questionário e correspondentes opiniões dos professores.

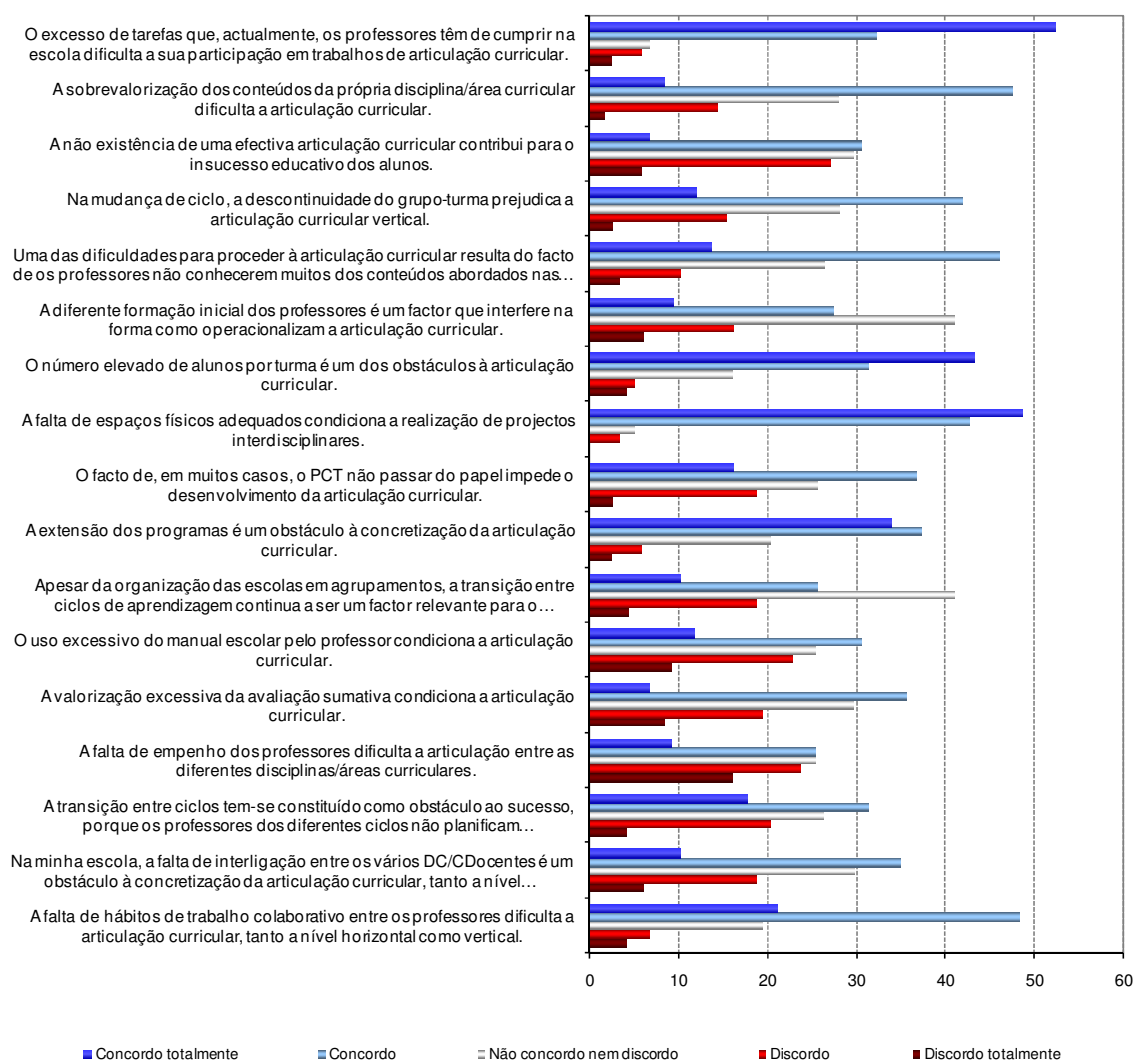


Gráfico XIII – Elementos/Constrangimentos à articulação curricular (dimensão 4)

Da análise do gráfico XIII podemos constatar que quer os factores de ordem institucional - extensão dos programas (71,2%) e número elevado de alunos por turma (74,6) -, quer os de ordem burocrática - excesso de tarefas que actualmente os professores têm de cumprir na escola (84,7%) -, quer, ainda, os de ordem estrutural - falta de espaços físicos adequados (91,4%) - são considerados, pelos professores, como os principais obstáculos às práticas de articulação. Refira-se, no entanto, que o posicionamento dos inquiridos relativamente aos factores de ordem estrutural, estará, em grande medida, influenciado pelo facto da escola sede do *Agrupamento Praia Azul* dispor de espaços físicos limitados e muito deteriorados.

Embora merecendo percentagens de concordância menos significativas, os factores relacionados com a organização interna do *Agrupamento* também mereceram uma referência particular dos inquiridos. Deste modo, a falta de interligação entre os vários DC/CD (45,3%), a

não planificação conjunta da mudança de ciclo, por parte dos professores dos diferentes ciclos (49,2%), a valorização excessiva da avaliação sumativa (42,4%), o desconhecimento, por parte de alguns professores, de muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares (59,9%), o facto, de em muitos casos, o PCT não passar do papel (53%) e a descontinuidade do grupo-turma (53,9%), aparecem como obstáculos à concretização da articulação.

Os professores reconhecem, também, que existem factores de ordem profissional²⁵ que dificultam as práticas de articulação curricular, nomeadamente: a falta de hábitos de trabalho colaborativo (69,5%), alguma falta de empenho dos professores (34,7%), o uso excessivo do manual escolar (42,4%), a diferente formação inicial (36,8%) e a sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina/ área curricular (56%).

Embora com uma percentagem recorde de inquiridos (41%) que não concorda nem discorda, 35,9% dos professores considera que a transição entre ciclos continua a ser um factor relevante para o insucesso educativo dos alunos.

No que se refere à inexistência de uma efectiva articulação curricular, 37,3% dos respondentes considera que contribui para o insucesso educativos dos alunos, sendo que 33% discorda e 29,7% não se pronuncia. Consideramos importante referir, para melhor compreendermos o posicionamento dos inquiridos, que na análise dos PCTs não encontramos qualquer caso onde fosse feita uma avaliação dos efeitos da articulação curricular no (in)sucesso educativo.

Em resumo, podemos concluir que, embora os professores considerem os factores de ordem institucional, burocrática e estrutural como principais obstáculos à articulação, admitem que os factores de ordem profissional, em especial a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre professores, o uso excessivo do manual escolar pelo professor e a sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina são condicionantes das práticas de articulação curricular.

Sendo a cultura escolar uma forma de cultura que a escola, como “instituição social, gera e se esforça por conservar e reproduzir” (Morgado 2005: 74-75), tal cultura só se adquire com a presença na escola, o que interfere na forma como cada professor se posiciona no seu seio. Daí a tendência para perpetuar e reproduzir tais significados e comportamentos.

²⁵ Procurando sistematizar os factores que interferem na consecução da articulação curricular na escola decidimos identificar alguns factores de ordem profissional, não podendo deixar de referir que estes se interligam, ou reflectem, com a cultura instituída na escola.

Ora, o facto de os professores reconhecerem a cultura escolar como um constrangimento ao processo de articulação curricular, não poderá representar um sintoma de mudança na *mentalidade curricular* (Morgado, 2003) que prevalece nas escolas? De facto, como alerta Morgado (2005: 10), qualquer transformação na educação tem de englobar os professores, uma vez que eles são a “principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola”.

Numa análise das médias obtidas verificamos que, na globalidade das afirmações, os professores evidenciam indefinição avaliativa relativamente afirmações propostas (quadro XXI).

Constrangimentos à articulação curricular	Média	Dp
4.1.A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores dificulta a articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical.	3,75	1,004
4.2.Na minha escola, a falta de interligação entre os vários Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes é um obstáculo à concretização da articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical.	3,25	1,066
4.3. A transição entre ciclos tem-se constituído como obstáculo ao sucesso, porque os professores dos diferentes ciclos não planificam conjuntamente a mudança de ciclo.	3,38	1,124
4.7. A falta de empenho dos professores dificulta a articulação entre as diferentes disciplinas/áreas curriculares.	2,88	1,228
4.8. A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona a articulação curricular.	3,13	1,075
4.10. O uso excessivo do manual escolar pelo professor condiciona a articulação curricular.	3,13	1,173
4.12. Apesar da organização das escolas em agrupamentos, a transição entre ciclos de aprendizagem continua a ser um factor relevante para o insucesso educativo dos alunos.	3,19	0,999
4.19. A extensão dos programas é um obstáculo à concretização da articulação curricular.	3,94	1,007
4.20. O facto de, em muitos casos, o Projecto Curricular de Turma não passar do papel impede o desenvolvimento da articulação curricular.	3,45	1,055
4.21. A falta de espaços físicos adequados condiciona a realização de projectos interdisciplinares.	4,37	0,738
4.22. O número elevado de alunos por turma é um dos obstáculos à articulação curricular.	4,04	1,089
4.23. A diferente formação inicial dos professores é um factor que interfere na forma como operacionalizam a articulação curricular.	3,18	1,014

4.24. Uma das dificuldades para proceder à articulação curricular resulta do facto de os professores não conhecerem muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares.	3,56	0,968
4.25. Na mudança de ciclo, a descontinuidade do grupo -turma prejudica a articulação curricular vertical.	3,45	0,978
4.28. A não existência de uma efectiva articulação curricular contribui para o insucesso educativo dos alunos.	3,05	1,045
4.33. A sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina/área curricular dificulta a articulação curricular.	3,47	0,903
4.36. O excesso de tarefas que, actualmente, os professores têm de cumprir na escola dificulta a sua participação em trabalhos de articulação curricular.	4,26	0,999

Quadro XXI – Valores da média e do desvio-padrão relativos aos constrangimentos à articulação curricular
(dimensão 4)

A situação que referimos atrás repercute-se nas médias obtidas a partir das respostas aos itens referentes à falta de interligação entre os vários DC/CD (3,25), aos professores não planificarem conjuntamente a mudança de ciclo (3,38), bem como à descontinuidade do grupo-turma nessa mudança (3,45), ao condicionamento da articulação pela falta de empenho dos professores (2,88), à excessiva valorização tanto da avaliação sumativa (3,13) como do manual escolar (3,13), à não implementação do PCT fazendo com que continue refém do papel (3,45), à diferente formação inicial dos professores (3,18), à falta de conhecimento dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares (3,56) e consequente sobrevalorização dos conteúdos da disciplina/área curricular que leccionam (3,47), ao insucesso educativo dos alunos influenciado quer pela transição entre ciclos de aprendizagem (3,19), quer pela não existência de uma efectiva articulação curricular (3,05).

Em nosso entender, tal indefinição avaliativa poderá estar relacionada com a falta de avaliação das práticas de articulação verificadas no Agrupamento e, consequentemente, com a dificuldade em identificar os maiores constrangimentos a essas práticas.

Daí que, nos constrangimentos onde estão envolvidos quer factores de ordem institucional - extensão dos programas (3,94) e número elevado de alunos por turma (4,04) -, quer de ordem estrutural – falta de espaços físicos adequados (4,37) -, quer, ainda, de ordem burocrática – excesso de tarefas que os professores têm de cumprir (4,26), não se tenha verificado tal indefinição, apresentando os professores opiniões claramente adequadas a estas afirmações.

Apraz-nos, no entanto, registrar a opinião claramente adequada dos professores relativamente à afirmação “a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores dificulta a articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical (3,75). Se complementarmos este valor da média com o do desvio-padrão concluímos que o consenso dos professores relativamente a esta questão é ainda baixo (1,004). Situação que, como se pode verificar a partir dos valores do desvio-padrão expressos no quadro XXII, se generaliza à quase totalidade das opiniões referentes aos constrangimentos das práticas de articulação, ao ponto de os valores do desvio-padrão oscilarem entre 0,738 e 1,228.

Se atendermos ao valor médio do desvio-padrão, verificamos que se situa em 1,027, confirmando o baixo consenso dos professores relativamente aos constrangimentos referentes às práticas de articulação.

Procuremos, agora, analisar os coeficientes de correlação de modo apurar de que forma(s) os diversos itens interagem entre si. Os resultados obtidos encontram-se expressos na tabela III.

	4.1	4.2	4.3	4.7	4.8	4.10	4.12	4.19	4.20	4.21	4.22	4.23	4.24	4.25	4.28	4.33	4.36
4.1.A falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores dificulta a articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical.	1																
4.2.Na minha escola, a falta de interligação entre os vários Departamentos Curriculares/Conselhos de Docentes é um obstáculo à concretização da articulação curricular, tanto a nível horizontal como vertical.	0,532	1															
4.3. A transição entre ciclos tem-se constituído como obstáculo ao sucesso, porque os professores dos diferentes ciclos não planificam conjuntamente a mudança de ciclo.	0,436	0,463	1														
4.7. A falta de empenho dos professores dificulta a articulação entre as diferentes disciplinas/áreas curriculares.	0,366	0,209	0,272	1													
4.8. A valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona a articulação curricular.	0,375	0,349	0,269	0,353	1												
4.10. O uso excessivo do manual escolar pelo professor condiciona a articulação curricular.	0,349	0,349	0,415	0,325	0,380	1											
4.12. Apesar da organização das escolas em agrupamentos, a transição entre ciclos de aprendizagem continua a ser um factor relevante para o insucesso educativo dos alunos.	0,231	0,216	0,232	0,171	0,004	0,238	1										
4.19. A extensão dos programas é um obstáculo à concretização da articulação curricular.	0,116	0,116	0,157	0,109	0,228	0,105	0,090	1									
4.20. O facto de, em muitos casos, o Projecto Curricular de Turma não passar do papel impede o desenvolvimento da articulação curricular.	0,407	0,314	0,413	0,345	0,356	0,326	0,321	0,238	1								
4.21. A falta de espaços físicos adequados condiciona a realização de projectos interdisciplinares.	0,294	0,175	0,291	0,118	0,243	0,243	0,193	0,303	0,510	1							
4.22. O número elevado de alunos por turma é um dos obstáculos à articulação curricular.	0,176	0,152	0,126	0,128	0,245	0,126	0,174	0,431	0,410	0,539	1						
4.23. A diferente formação inicial dos professores é um factor que interfere na forma como operacionalizam a articulação curricular.	0,293	0,053	0,078	0,268	0,252	0,227	0,176	0,028	0,374	0,291	0,284	1					
4.24. Uma das dificuldades para proceder à articulação curricular resulta do facto de os professores não conhecerem muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares.	0,380	0,310	0,316	0,352	0,120	0,145	0,137	0,245	0,309	0,225	0,171	0,118	1				
4.25. Na mudança de ciclo, a descontinuidade do grupo -turma prejudica a articulação curricular vertical.	0,169	0,247	0,153	0,215	0,136	0,312	0,231	0,254	0,180	0,223	0,100	0,068	0,374	1			
4.28. A não existência de uma efectiva articulação curricular contribui para o insucesso educativo dos alunos.	0,415	0,359	0,434	0,418	0,403	0,194	0,300	0,058	0,202	0,179	0,120	0,110	0,230	0,222	1		
4.33. A sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina/área curricular dificulta a articulação curricular.	0,365	0,236	0,259	0,004	0,298	0,242	0,121	0,285	0,401	0,404	0,247	0,330	0,326	0,177	0,150	1	
4.36. O excesso de tarefas que, actualmente, os professores têm de cumprir na escola dificulta a sua participação em trabalhos de articulação curricular.	0,196	0,024	0,254	0,264	0,283	0,344	0,129	0,160	0,369	0,435	0,402	0,203	0,188	0,135	0,158	0,265	1

Tabela III – Matriz de correlação relativa aos constrangimentos à articulação curricular (dimensão 4)

Com base na observação dos dados da tabela III podemos verificar que existe uma correlação significativa entre os itens 4.2. e 4.1. (0,532), o que nos permite inferir que a falta de interligação entre os vários DC/CD advém da ausência de hábitos de trabalho colaborativo, assumindo-se esta como um obstáculo à concretização da articulação curricular.

Essa falta de hábitos de trabalho colaborativo conduz, como se pode deduzir a partir das correlações positivas entre o item 4.3 e os itens 4.1. e 4.2., tanto à ausência da planificação conjunta da mudança de ciclo (0,436), como à falta de interligação entre os vários DC/CD (0,463).

A relação significativa (0,366) entre os itens 4.7. e 4.1. aparece-nos como previsível, uma vez que a nossa experiência profissional diz-nos que os professores só aderem ao trabalho colaborativo quando se encontram motivados e empenhados nos projectos da escola.

Observamos idêntica relação entre o item “a valorização excessiva da avaliação sumativa condiciona a articulação curricular” e os itens relativos à falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os professores (0,375), à falta de interligação entre os vários DC/CD (0,349) e à falta de empenho dos professores (0,353), o que nos permite depreender, na sequência do que afirmámos nos itens anteriores, que quer o pouco empenho dos professores conducente à falta de hábitos de trabalho colaborativo, quer a falta de interligação entre os DC/CD leva os professores a recorrerem, excessivamente, à avaliação sumativa, condicionando assim a articulação curricular.

A partir da correlação positiva entre o item 4.10 e os itens 4.1., 4.2., 4.3., 4.7. e 4.8., podemos depreender que os professores recorrem excessivamente ao manual escolar devido à falta de hábitos de trabalho colaborativo (0,349), à pouca interligação entre os vários DC/CD (0,349), à inexistência de uma planificação conjunta da mudança de ciclo (0,415), à falta de empenho dos professores (0,325) e à valorização excessiva da avaliação sumativa (0,380).

O item 4.20. mantém uma correlação significativa com os itens 4.1., 4.2., 4.3., 4.7., 4.8., 4.10. e 4.12., traduzindo a ideia que o PCT, em muitos casos, não passa de um mero registo formal devido à falta de hábitos de trabalho colaborativo (0,407), à escassa interligação entre os DC/CD (0,314), à não existência de uma planificação conjunta da mudança de ciclo (0,413), à falta de empenho dos professores (0,345), à valorização excessiva da avaliação sumativa (0,356), ao recurso quase exclusivo ao manual escolar (0,326), traduzindo-se, nomeadamente, numa falta de sequencialidade de conteúdos que contribui para o insucesso educativo dos alunos (0,321).

A falta de espaços físicos adequados constrange, como se depreende da correlação que estabelece com os itens 4.19 e 4.20., quer o cumprimento dos programas (0,303), quer a execução do PCT (0,510), dificultando o desenvolvimento de procedimentos de articulação curricular.

Também o número elevado de alunos por turma condiciona, se atentarmos nas correlações positivas com os itens 4.19, 4.20. e 4.21., quer o cumprimento dos programas (0,431), quer a implementação do PCT (0,410), quer, ainda, a realização de projectos interdisciplinares (0,539).

Da correlação positiva entre o item “na mudança de ciclo, a descontinuidade do grupo-turma prejudica a articulação curricular” e os itens 4.10 e 4.24. podemos inferir que, se a descontinuidade do grupo-turma prejudica a articulação curricular, este facto é agudizado tanto

pelo uso excessivo do manual escolar (0,312), como pelos professores desconhecerem muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares (0,374).

Além disso, o desconhecimento de muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares pode ser causado, como se depreende da correlação deste item com os itens 4.1., 4.2., 4.3, 4.7. e 4.20., tanto pela falta de hábitos de trabalho colaborativo (0,380), como pela falta de interligação entre os vários departamentos (0,310), a ausência de uma planificação conjunta da mudança de ciclo (3,16), a falta de empenho dos professores (0,352), e ainda, pela falta de execução do que foi planeado no PCT (0,309).

No mesmo sentido, a correlação positiva entre o item 4.33. e os itens 4.1., 4.20., 4.21., 4.23. e 4.24., traduz a ideia que a sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina/área curricular é influenciada pelo facto do PCT se resumir a um mero documento escrito (0,401), pela falta de espaços físicos adequados à realização de projectos interdisciplinares (0,404), pela diferente formação inicial dos professores (0,330) e pelo facto de os professores não conhecerem muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas/áreas curriculares (0,326).

Por sua vez, a diferente formação inicial mantém uma correlação positiva com a não execução do projectado no PCT (0,374), o que expressa a importância de explorar, na formação inicial e na formação contínua de os professores, a pedagogia de projecto.

A correlação positiva entre item “O excesso de tarefas que, actualmente, os professores têm de cumprir na escola dificulta a sua participação em trabalhos de articulação curricular” e os itens 4.10., 4.20., 4.21. e 4.22., permite-nos deduzir que o excesso de tarefas que os professores têm de desempenhar na escola advém, por um lado, do número elevado de alunos por turma (0,402) e, por outro, da falta de espaços físicos que permitam a realização de projectos interdisciplinares (0,435), aspectos que levam os professores a refugiar-se no uso do manual escolar (0,344) e a não implementarem o projectado no PCT (0,369). Esta situação alerta-nos para a necessidade de libertar os professores de tarefas burocráticas no sentido de lhes conceder tempo para serem mais criativos e inovadores.

Por fim, com base nas correlações positivas entre o item 4.28 e os itens 4.1., 4.2., 4.3., 4.7., 4.8. e 4.12., podemos afirmar que a falta de hábitos de trabalho colaborativo (0,415), de interligação entre os vários DC/CD (0,359), de uma planificação conjunta da mudança de ciclo (0,434), de empenho dos professores (0,418) e a valorização excessiva da avaliação sumativa (0,403) e a não planificação da transição entre ciclos (0,300) inviabilizam a existência de uma

efectiva articulação curricular, contribuindo, assim, para o insucesso educativo que ainda grassa em muitas das nossas escolas.

Em tom de sinopse desta dimensão, interessa referir que o facto de os professores nomearem de uma forma mais significativa os factores de ordem institucional, estrutural e burocrática como constrangimentos às práticas de articulação (a falta de espaços físicos adequados, número elevado de alunos por turma e o excesso de tarefas que os professores têm de cumprir) e só depois os factores relacionados com a organização interna da escola e de ordem profissional (falta de hábitos de trabalho colaborativo, desconhecimento de muitos dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas e sobrevalorização dos conteúdos da própria disciplina) merece, em nosso entender, uma análise integrada destes posicionamentos.

Na realidade, como refere Leite (2006: 76), quer a “quantidade de tarefas em que os professores e professoras se encontram envolvidos/as”, quer a “cultura que caracteriza os quotidianos escolares e o exercício profissional docente” acabam, muitas vezes, por empurrá-los/as para a manutenção de determinadas práticas curriculares que, embora envolvidas numa “nova retórica”, validada pelas novas “concepções educativas”, acabam apenas por concorrer para perpetuar velhas práticas curriculares.

Reflexo disso parece ser a posição ambígua assumida pelos professores. Ao longo desta dimensão, afirmam que é notória a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes, o que dificulta a articulação curricular e que o facto de o PCT não passar de um conjunto de intenções que pouco ou nada contribui para a articulação curricular. Contudo, na dimensão anterior, manifestavam-se distantes da importância de um trabalho colaborativo que envolvesse a existência de reuniões entre departamentos para projectar possibilidades de articulação, reconhecendo que só em algumas reuniões de CT procediam à enumeração conteúdos a articular.

Apesar da indefinição demonstrada pelos inquiridos relativamente ao facto da inexistência de uma efectiva articulação curricular contribuir para o insucesso dos alunos (37,3% concordam e 33% discordam desta afirmação), verifica-se uma contradição entre esta posição e a assumida na dimensão relativa ao sucesso educativo, onde os inquiridos consideravam que a existência de uma efectiva articulação curricular entre os professores que leccionam o mesmo ano é um factor que pouco contribui para o sucesso educativo.

Apresenta-se, deste modo, como crucial quebrar esse distanciamento entre a teoria e a prática, expressa neste estudo pela grande indefinição avaliativa que os professores demonstraram relativamente à maioria das afirmações propostas.

Parece-nos, no entanto, que o facto de os professores assumirem que a falta de hábitos de trabalho colaborativo dificulta a articulação curricular, pode traduzir um primeiro passo na percepção da escola como espaço curricularmente organizado para a mudança, onde todos os professores assumam uma posição reflexiva sobre os constrangimentos existentes ao processo articulação curricular e adoptem práticas conjuntas que conduzam a um sucesso educativo sustentado.

Conclusões

Ao chegarmos a este ponto do nosso percurso investigativo, importa fazer um balanço dos principais aspectos que podem extrair-se deste estudo. Começamos por referir que, ao longo de todo o trajecto que cumprimos, procurámos guiar-nos pelos objectivos que havíamos delineado no seu início, bem como pelas questões de investigação que concebemos no sentido de estruturar a nossa investigação e estabelecer as dimensões em que os objectivos deveriam ser concretizados.

À medida que íamos procedendo à apresentação e interpretação de dados, fomos fazendo uma pequena síntese conclusiva que expressasse as suas linhas de força mais significativas. Agora, ao apresentarmos estas considerações finais, pretendemos reportar-nos a essas sínteses, não já numa perspectiva parcelar, mas numa óptica global e integrada do trabalho.

Para o efeito, decidimos seguir a estrutura que presidiu à apresentação e interpretação dos dados: (1) articulação curricular; (2) (in)sucesso educativo; (3) práticas de articulação curricular; e (4) constrangimentos à articulação curricular.

No que diz respeito às **representações dos professores sobre a articulação** vertical e/ou horizontal, e mais concretamente no modo como a concebem e valorizam, podemos concluir que a maioria dos docentes considera que a articulação curricular favorece a aprendizagem dos alunos, contribui para o seu sucesso educativo e facilita o seu desenvolvimento integrado. Apesar disso, pudemos comprovar a ausência de práticas docentes que evidenciassem o reconhecimento da articulação curricular como factor facilitador do sucesso educativo, tendo mesmo alguns dos professores considerado que se trata de um procedimento que torna mais complexo o processo de ensino/aprendizagem.

Estes resultados permitem-nos inferir que, no domínio da articulação curricular, os professores exibem uma posição incongruente. Por um lado, consideram a articulação curricular como um factor fundamental na estruturação do processo de ensino-aprendizagem e um elemento preponderante no sucesso educativo dos alunos. Por outro, constatamos que tal processo não faz parte das suas práticas curriculares quotidianas. Dito de outra forma, os professores apropriam-se do discurso de articulação curricular mas não o transpõem para as suas práticas de trabalho.

Relativamente aos **factores que mais podem interferir no sucesso educativo dos alunos**, é possível concluir dois aspectos importantes: primeiro, que os professores pensam que a

capacidade de iniciativa dos alunos, factor que consideram predominante no seu sucesso, se interliga com a utilização de metodologias diversificadas e a sua actualização científico-pedagógica; segundo, relegam para os lugares inferiores da sua escala de preferências a articulação curricular vertical e/ou horizontal, o que nos deixa perceber a pouca importância que atribuem à articulação na promoção do sucesso dos alunos. Ora, esta posição, para além de reforçar a posição incongruente que denunciámos no parágrafo anterior, permite-nos, mais uma vez, concluir que a articulação curricular é uma dimensão ausente das práticas docentes. Daí os professores que participaram neste estudo a considerarem como uma das práticas que menos interfere com o sucesso educativo dos alunos.

A análise dos factores de insucesso enumerados pelos professores permitem-nos, ainda, concluir que, ao não valorizarem a articulação horizontal dos conteúdos nem as temáticas de outras disciplinas nas planificações que elaboram, os professores continuam a trabalhar preferencialmente de forma individualista, um aspecto, em nosso entender, determinante no (in)sucesso dos alunos. Por isso, não deixa de ser curioso que os professores considerem que estes aspectos são os que menos interferem com o insucesso dos alunos. Tal facto permite-nos levantar a seguinte questão: como é que os alunos poderão construir um conhecimento mais integrado se os professores persistem em práticas que não viabilizam tal construção?

Um último aspecto digno de registo, diz respeito aos factores da esfera de competências dos professores que podem ser geradores de (in)sucesso dos alunos. A unanimidade nas respostas é maior quando os professores são convidados a identificar elementos que considerem ser promotores de sucesso nos alunos (por exemplo, 60% dos inquiridos considera um factor preponderante a sua capacidade de motivar os alunos). A dispersão de respostas torna-se evidente quando os mesmos são confrontados com a necessidade de identificarem factores de insucesso relativos aos professores (por exemplo, 32,7% dos respondentes considera que não investir num bom relacionamento com os alunos é o factor de insucesso mais importante), o que permite compreender a discrepância entre uma e outra situação.

Será que toda esta situação indicia alguma carência de reflexão sobre os procedimentos e as práticas lectivas que mais contribuem para o (in)sucesso educativo?

A terceira dimensão do estudo dizia respeito às **práticas de articulação curricular** na escola. Uma dimensão que estruturámos em torno das práticas curriculares organizadas para promover uma articulação de saberes e do papel dos órgãos de gestão intermédia na promoção

de práticas de articulação vertical e/ou horizontal. A análise dos resultados obtidos permitiu-nos constatar que:

- (1) Apesar de os professores reconhecerem a articulação vertical como um processo facilitador da transição de ciclo pelos alunos, não existem, no *Agrupamento*, práticas significativas neste domínio, nem qualquer planificação ou avaliação das mesmas.
- (2) As práticas de articulação horizontal se circunscrevem, essencialmente, à definição de critérios de avaliação e à enumeração, em poucos casos, de procedimentos de articulação horizontal ao nível de conteúdos, de actividades e de estratégias de actuação com os alunos que não chegam a concretizar-se;
- (3) O PCT não passa de um simples registo de intenções, o que vem reforçar a discrepância, que havíamos já verificado, entre as concepções sobre articulação evidenciadas pelos professores e aquilo que, depois, concretizam ao nível das práticas curriculares quotidianas.

Verifica-se, ainda, que o facto de os professores afirmarem que recorrem à partilha de experiências com colegas, no sentido de facilitar a articulação, embora sem existirem reuniões específicas para o efeito, baseia-se num conceito de trabalho colaborativo que não vai além da troca mais ou menos informal de experiências com colegas com quem têm maior afinidade, indiciando que os professores do *Agrupamento* parecem contribuir para perpetuar formas individualistas de trabalho escolar.

A última dimensão do estudo incidia sobre as **potencialidades e constrangimentos da articulação curricular**.

No que diz respeito aos factores que (in)viabilizam a organização de práticas articulação curricular no *Agrupamento*, verificámos que:

- (A) os professores consideram que são os factores de ordem institucional, estrutural e burocrática – falta de espaços físicos adequados, número elevado de alunos por turma, excesso de tarefas que os professores têm de cumprir, entre outros – os que mais inviabilizam as práticas de articulação curricular;
- (B) Os factores relacionados com a organização interna da escola e os factores de ordem profissional – falta de hábitos de trabalho colaborativo, desconhecimento dos conteúdos abordados às diferentes disciplinas, sobrevalorização dos conteúdos da

própria disciplina – são indicados como tendo apenas um papel secundário na concretização das práticas de articulação vertical e/ou horizontal na escola.

Ainda no que se refere aos constrangimentos, encontramos uma clara incongruência no posicionamento assumido pelos professores. Por um lado, afirmam que é notória a falta de hábitos de trabalho colaborativo entre os docentes, o que dificulta a articulação curricular e faz com que o PCT não passe de um conjunto de intenções que pouco ou nada contribui para a articulação curricular. Por outro, manifestam-se distantes da importância de um trabalho colaborativo que envolva a existência de reuniões entre departamentos para projectar possibilidades de articulação, reconhecendo que só em algumas reuniões de CT se procede à enumeração conteúdos a articular.

Estarão os docentes interessados em manter uma cultura curricular segmentada, contribuindo assim para conservar as práticas individuais e as lógicas de disciplinarização do conhecimento que se foram instalando na escola?

Estarão os agrupamentos a estabelecer como objectivo atenuar as descontinuidades ou rupturas criadas pela actual anatomia do ensino básico?

Neste sentido, ninguém terá dúvidas de que, quanto mais os docentes se inteirarem das diferenças e semelhanças entre ciclos contíguos, mais se enriquecerá o espaço pedagógico em que actuam e maiores serão as probabilidades dos alunos saírem bem sucedidos das transições a que estão sujeitos. Daí a necessidade de articular os saberes escolares, no sentido de alcançar um saber global, significativo e aplicável, mas também mais útil para os alunos.

Na verdade, só com práticas curriculares que promovam uma interligação de competências, conteúdos e exigências, que facilitem uma sequencialização gradual, de forma a criar pontes entre os diferentes ciclos, que viabilizem uma efectiva continuidade curricular, será possível transformar as transições em momentos de desenvolvimento dos alunos e, consequentemente, de sucesso educativo.

Por último, constatámos uma certa indefinição dos inquiridos no que se refere à relação entre articulação curricular e (in)sucesso educativo – 37,3% concordam e 33% discordam que a inexistência de uma efectiva articulação contribui para o insucesso educativo dos alunos –, o que vem, mais uma vez, confirmar a maior dificuldade dos professores se manifestarem sobre os factores de insucesso educativo.

Os resultados deste estudo permitem-nos levantar uma última questão: estarão os professores a favor de velhas práticas de trabalho individualista ou a começar a consciencializar-se da necessidade da escola se assumir como um espaço curricularmente organizado para a mudança?

De facto, como defendem Ponte e Boavida (2002: 44), “juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento de possibilidades de aprendizagem mútua” que conduzirão, certamente, a um maior sucesso educativo.

Nesta sequência de ideias, parece-nos que a existência de uma equipa de professores para acompanhamento e apoio ao desenvolvimento da articulação curricular poderá assumir um papel fundamental quer na coordenação das actividades dos órgãos intermédios de actuação pedagógica, com vista a estimular/apoiar práticas de articulação vertical e/ou horizontal, quer no despoletar de práticas de trabalho colaborativo na escola. Caso contrário, as práticas de articulação acabarão por se reduzir a acções informais e esporádicas, dependentes da iniciativa do Director de Turma/Professor Titular de Turma, ou de professores mais isoladamente, sem a devida envolvência dos diferentes órgãos de gestão pedagógica da escola e, consequentemente, de distintas disciplinas/níveis e saberes curriculares.

Ao caminharmos para o final deste percurso investigativo, após uma análise global de todos os momentos do estudo, e porque reconhecemos o carácter circunstancial de qualquer trabalho de investigação, identificamos algumas limitações que importa explicitar.

Desde logo, limitações de ordem processual e temporal que influenciaram a nossa opção metodológica de cariz quantitativo. Referimo-nos ao facto de ser a nossa primeira investigação e consequente necessidade de nos adaptarmos a uma série de procedimentos metodológicos, com especial relevo para o tratamento estatístico dos questionários, de estarmos em presença de um estudo de carácter exploratório e ao tempo disponível que tínhamos para concretizar este projecto.

Deparámo-nos, ainda, com limitações decorrentes do instrumento de recolha de dados utilizado. De facto, embora o questionário seja instrumento de trabalho inacabado, e por isso sujeito a uma readaptação e/ou melhoria constantes, não podemos deixar de referir um aspecto fundamental no (in)sucesso educativo dos alunos que não foi tido em linha de consideração no

mesmo. Reportamo-nos ao “esquecimento” de um item que permitisse avaliar a importância da família no (in)sucesso educativo dos seus educandos.

Consideramos, ainda, que a pergunta quatro do questionário²⁶ contém alguns itens que se tornariam mais perceptíveis se, em vez da actual escala de likert com cinco níveis, tivessem apenas como hipóteses de resposta “sim” ou “não”.

No final de um estudo exploratório é de todo conveniente identificarmos algumas pistas para estudos posteriores. Do nosso trabalho emerge como pertinente explorar o contributo das práticas colaborativas para uma efectiva articulação curricular.

Apresenta-se igualmente oportuno a realização de um estudo de caso mais aturado que permita um outro olhar sobre esta problemática, possibilitando reflectir sobre a relação da articulação curricular tanto com a flexibilidade curricular, como com a diferenciação curricular.

Uma última palavra de apreço para todos os professores que, apesar dos constrangimentos que sentem no exercício das suas práticas quotidianas, continuam a ensinar com competência e emoção, (re)criando práticas curriculares que, contagiando colegas e alunos, incrementam o gosto por um saber integrado e integrador, possibilitando, deste modo, uma melhor preparação dos alunos para a vida numa sociedade em constante mutação.

²⁶ Pergunta relativa às “práticas de articulação curricular na escola”.

Referências bibliográficas

- ABRANTES, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, 1 (1), pp. 25-53. Acedido a 02/07/08 em <http://www.eses.pt.interaccoes>.
- ABRANTES, P. (2008). *Os muros da escola: as distâncias e as transições entre ciclos de ensino*. Tese de Doutoramento (não publicada). Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- ALARCÃO, I. (2001). Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In M. Rangel (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. Campinas: Papirus Editora, pp. 11-56.
- ALARCÃO, I. (2008). Considerações finais e recomendações do estudo. In I. Alarcão e M. C. Roldão (Cords.), *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, pp. 114-127. <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>. Acedido a 05/10/08.
- ALARCÃO, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 119- 127. Acedido a 28/04/09 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- ALEXANDRE, J. A. (1999). *Insucesso escolar: o caso português*. <http://br.monografias.com/trabalhos3/insucesso-escolar/insucesso-escolar.shtml>. Acedido a 10/11/08.
- ALMEIDA, J. & PINTO, J. (1995). *A investigação nas ciências sociais* (5ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- ALMEIDA, L. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- ALONSO, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender*. <http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CplV16.pdf>. Acedido a 11/10/08.
- ALONSO, L. (2007). Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. A. Flores e I. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Cadernos CIED, Universidade do Minho, pp. 109-129.
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e avaliação uma perspectiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- AVANZINI (s.d.). *O Insucesso escolar*. Lisboa: Editorial Pórtico.
- AZEVEDO, J. (2007). Articulação entre níveis e ciclos de ensino. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Org.), *Educação para o sucesso: políticas e actores. Actas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Funchal: Universidade da Madeira, pp. 87-89.
- BALL, S. (2001). Directrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, 1 (2), pp. 99-116. Acedido a 04/06/09 em www.curriculosemfronteiras.org.
- BARBIER, J. M. (1996). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (2008). *Análise de conteúdo* (4ª Ed.). Lisboa: Edições 70.
- BEANE, J. (2000a). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. In J. A. Pacheco, J.C. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Actas do IV colóquio sobre questões curriculares: caminhos da flexibilidade e integração – políticas curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 45-61.
- BEANE, J. (2000b). O que é um currículo coerente? In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 41-58.
- BEANE, J. (2002). *Integração curricular: a concepção do núcleo de educação democrática*. Lisboa: Plátano Editora.

- BEANE, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), pp. 91-110. Acedido a 15/07/09 em www.curriculosemfronteiras.org.
- BENARD, B. (1996). El fomento de la elasticidad en los niños. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, EDO-PS-96-1.
- BENAVENTE, A. (1976). *A escola na sociedade de classes*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, 25 (108-109), Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, pp. 715- 733.
- BERNARD, B. (1995). Fostering resilience in children. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, EDO-PS-95-9.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONJOUR, C. & QUAIREAU, C. (2001). *Atenção e sucesso escolar*. Porto: Rés Editores.
- BORG, W. & GALL, M. (1996). *Educational research: an introduction*. New York: Longman Publishers USA.
- BRAVO, M. (1992). Los métodos de investigación en educación. In M. P. Bravo e L. Eisman (Orgs.), *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar, pp. 45-64.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BRYMAN, A. & CRAMER, D. (2003). *Análise de dados em ciências sociais: introdução às técnicas utilizando o SPSS para Windows*. Oeiras: Celta Editora.
- CAETANO, A. P. & SILVA, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 49-60. Acedido a 28/04/09 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- CAMPOS, B. P. (2004). *Novas dimensões do desempenho e formação de professores*. <http://repositorioaberto.univab.pt/bitstream/10400.2/155/1/Discursos%E2%80%9393Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores13-26.pdf>. Acedido a 07/04/09.
- CARRASCO, J. & HERNÁNDEZ, J. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Ediciones Rialp.
- COHEN, L. & MANIOU, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CORTESÃO, L. & TORRES, M. (1983). *Avaliação pedagógica I: insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, J. A. & MELO, A. S. (1989). *Dicionário de língua portuguesa* (6ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- COSTA, M. (2008). Déficit de atenção é responsável pelo insucesso escolar. *Jornal de Notícias de 14.06.2008*. http://jn.sapo.pt/PaginalInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=957933. Acedido a 02/05/09.
- COUTINHO, C. (2005). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>. Acedido a 25/09/08.
- COUTINHO, C. (2006). *Quantitativo versus qualitativo: questões paradigmáticas na pesquisa em avaliação*. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6469/1/ADMEE%20Clara%20Coutinho.pdf>. Acedido a 17/06/09.
- COUTINHO, C. (2007a). *Métodos de investigação em educação: fundamentos teóricos da investigação educativa*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- COUTINHO, C. (2007b). *Métodos de investigação em educação: planos de investigação em educação*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).

- COUTINHO, C. (2007c). *Questionário de tipo "escala": texto de apoio*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- COUTINHO, C. (2007d). Transformando os dados em informação. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- COUTINHO, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12 (1), Porto Alegre: Editora Unisinos, pp. 5-15.
- CRSE (1987). *Documentos preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CRSE (1988). *Proposta global da reforma*. Relatório final. Lisboa: Ministério da Educação.
- DAY, C. (2001). *Desenvolvimento profissional dos professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- DE KETELE, J. M. & ROEGIER, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DUARTE, T. (2009). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. <https://repositorio.iscte.pt/handle/10071/1319>. Acedido a 15/06/09.
- DUNLOP, A. W. (2003). Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Monograph n.º1: Transitions*, pp. 67-86.
- EMÍDIO, M.; FERNANDES, G.; ALÇADA, I. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ENCICLOPÉDIA LUSO BARASILEIRA DE CULTURA (1980). Lisboa: Editorial o Livro.
- ESPÍRITO SANTO, J. (2009). Formação de professores para a prevenção da indisciplina. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 87-99. Acedido a 28/04/09 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- ESTRELA, A. (2006). Necessidade e actualidade das ciências da educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 141-146. Acedido a 09/07/09 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- ESTRELA, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET, pp. 113-142.
- FERREIRA, J. B. (2001). *Continuidades e descontinuidades no ensino básico*. Leiria: Edições Magno.
- FERREIRA, V. (2003). O inquérito por questionário na construção dos dados sociológicos. In A. Silva e J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 166-196.
- FIELDING, N. & SCHREIER, M. (2001). *Introduction: On the compatibility between qualitative and quantitative research methods*. *Forum: Qualitative Social Research*, 1, 2, parágrafos 1-54. Acedido a 26/06/09 em <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>.
- FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias.
- FLORES, M. A. & FLORES, M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: algumas reflexões. In J. A. Pacheco, J.C. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Actas do IV colóquio sobre questões curriculares: caminhos da flexibilidade e integração – políticas curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, pp. 83- 92.
- FONTAINE, A. M. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- FONTES, P. J. & ARCHER, P. (1985). The long term effects of different ages of beginning reading: an exploratory comparison of data from Ireland, Portugal and the United States. In J. Cruz, L. S. Almeida e O. Gonçalves (Eds.), *Intervenção psicológica na educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia, pp. 277-294.

- FONTINHA, R. (s.d.). *Novo dicionário etimológico de língua portuguesa*. Porto: Domingos Barreira.
- FORMOSINHO, J. & FERNANDES, A. (1987). A influência dos factores escolares. *Cadernos de análise social da educação*, Braga: Universidade do Minho, pp. 29-34.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8 (1), pp. 5-16. Acedido a 04/05/09 em www.curriculosemfronteiras.org.
- FORMOSINHO, J. (1987a). A educação informal da família. *Cadernos de análise social da educação*, Braga: Universidade do Minho, pp. 17-22.
- FORMOSINHO, J. (1987b). A influência dos factores sociais. *Cadernos de análise social da educação*, Braga: Universidade do Minho, pp. 23-27.
- FORMOSINHO, J. (1987c). Currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. *Cadernos de análise social da educação*, Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50.
- FORMOSINHO, J. (2000). O ensino primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. *Cadernos PEPT*, 2. Lisboa: Ministério da Educação.
- FOX, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). *Por que vale a pena lutar? – o trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- GABINETE DE ESTATÍSTICA E PLANEAMENTO DA EDUCAÇÃO (2008). *Taxas de retenção e desistência*. <http://www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=271&fileName=TXsret.pdf>. Acedido a 09/10/08.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática* (2ª Ed.). Oeiras: Celta Editora.
- GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- GÓMEZ, G.; FLORES, J.; JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- GONÇALVES, C. (s.d.). *Escola e família: uma relação conflitual rumo à cooperação*. <http://repositorio.up.pt/aberto/bitstream/10216/6729/2/Escola%20e%20Familia%20uma%20relao%20conflitual%20rumo%20a%20cooperacao.pdf>. Acedido a 01/05/09.
- GOODSON, I. (2001). *O currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- HILL, M. & HILL, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- JESUS, S. N. (1997). *Influência do professor sobre os alunos: relação pedagógica, gestão da indisciplina, motivação dos alunos* (2ª Ed.). Porto: Edições Asa.
- JESUS, S. N. (1998). *Bem-estar dos professores: estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- JESUS, S. N. (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2753/2101>. Acedido a 15/12/08.
- KUNH, T. (1992). *A estrutura das revoluções científicas* (3ª Ed.). São Paulo: Perspectiva.
- LAKATOS, E. & MARCONI, M. (1992). *Metodologia científica* (2ª Ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- LE GALL, A. (1978). *O insucesso escolar* (2ª Ed.). Lisboa: Editorial Estampa.

- LEITE, C. (1999). Pontes entre a flexibilização curricular e a educação face à diversidade cultural. *Actas do seminário sobre a integração e a flexibilização curriculares*. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 81-89.
- LEITE, C. (2000). *Projecto educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma. O que têm de comum? O que os distingue?* <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>. Acedido a 03/09/08.
- LEITE, C. (2001). Reorganização curricular no ensino básico: problemas, oportunidades e desafios. In C. V. Freitas *et al.*, *A reorganização curricular do ensino básico*. Porto: Edições Asa, pp. 29-37.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, 6 (2), pp. 67-81. Acedido a 15/07/09 em www.curriculosemfronteiras.org.
- LEITE, C.; GOMES, L.; FERNANDES, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma: conceber, gerir e avaliar* (3ª Ed.). Porto: Edições Asa.
- LIMA, J. A. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- LOHR, S. L. (1999). *Sampling: design and analysis*. Pacific Grove, CA: Duxbury Press.
- LOPES, M. (2005). Transições e pontos críticos das trajetórias de escolaridade: estudo de caso em seis escolas secundárias da grande Lisboa. *Interacções*, 1 (1), pp. 55-75. Acedido a 02/07/08 em <http://www.eses.pt/interaccoes>.
- LUÇART, L. (1978). *Insucesso e desinteresse na escola primária*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MAINGAIN, A. & DUFOUR, B. (2008). *Abordagens didácticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MARCELO, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22. Acedido a 28/04/09 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- MAROCO, J. & BISPO, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- MARQUES, R. (2007). Transversalidade curricular no ensino básico e o novo regime jurídico de habilitação para a docência. <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Transversalidadescurriculares.pdf>. Acedido a 07/06/09.
- MARTINS, A. M. & CABRITA, I. (1991). *A problemática do insucesso escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MARZANO, R. J. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo: da investigação às práticas*. Porto: Edições Asa.
- MEDEIROS, M. T. (1990). *Dimensão psicossocial e insucesso escolar: algumas contribuições*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra.
- MELILLO, A. (2005). Resiliência e Educação. In A. Melillo e E. N. Suárez Ojeda (org.), *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. São Paulo: Artmed Editora, pp. 87-101.
- MENDONÇA, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar: a escolaridade obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Tese de Doutoramento não publicada. Funchal: Universidade da Madeira.
- MOREIRA, J.M. (2004). *Questionários: teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.

- MORGADO, J. (1999). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.
- MORGADO, J. C. & TOMAZ, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII Colóquio da Afirse. Lisboa: Universidade de Lisboa (documento policopiado).
- MORGADO, J. C. (1998). *A (des)construção da autonomia curricular: um estudo exploratório*. Tese de Mestrado (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2000a). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- MORGADO, J. C. (2000b). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- MORGADO, J. C. (2000c). Indicadores de uma política curricular integrada. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 167-185.
- MORGADO, J. C. (2000d). Integração curricular no ensino básico: certezas e possibilidades. In J. A. Pacheco, J.C. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Actas do IV colóquio sobre questões curriculares: caminhos da flexibilidade e integração – políticas curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, p. 93-101.
- MORGADO, J. C. (2001). A reorganização curricular do Ensino Básico: fundamentos, fragilidades e perspectivas. In C. V. Freitas *et al.*, *A reorganização curricular do ensino básico*. Porto: Edições Asa, pp. 39-60.
- MORGADO, J. C. (2003). *Processos e práticas de (re)construção da autonomia curricular*. Tese de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- MORGADO, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- MORGADO, J. C. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In J.C Morgado e I. Reis (Orgs.), *Formação e desenvolvimento profissional docente: perspectivas europeias*. Braga: Cadernos CIEd, Universidade do Minho, p. 41- 57.
- MORGADO, J. C. (2008). *Para uma outra “arqueologia” da escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares*. Comunicação apresentada no IV Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares (não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina Florianópolis – Brasil, 02 a 04 de Setembro (s.p.).
- MORGADO, J. C. (2009). Avaliação e autonomia curricular: dos discursos emancipadores à (des)regulação das práticas. In B. Silva, L. Almeida, A. Barca & M. Peralbo (Orgs.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEd – Universidade do Minho, pp. 3590-3602.
- MUÑIZ, B. M. (1993). *A família e o insucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- NOGUEIRA, J. (2009). Insucesso escolar baixa para metade. *Correio da Manhã de 25.08.09*.
<http://www.correiomanha.pt/noticia.aspx?contentid=B57A348B-18D9-406E-8285-5C89DF249F3B&channelid=ED40E6C1-FF04-4FB3-A203-5B4BE438007E>. Acedido a 26/08/09.
- NÓVOA, A. (1997). Introdução. In I. Goodson, *A Construção social do currículo*. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*.
<http://www.smecc.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-escola/apoio/Livreto-novo.pdf>. Acedido a 15/05/09.
- OLIVEIRA, L.; PEREIRA, A. ; SANTIAGO, R. (2004). A formação em metodologias de investigação em educação. In L. Oliveira, A. Pereira e A. Santiago (Orgs.), *Investigação em educação: abordagens conceptuais e práticas*. Porto: Porto Editora, pp. 13-37.
- PACHECO, J. A. & MORGADO, J. C. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.

- PACHECO, J. A. & PEREIRA, N. (2007). Globalização e identidade no contexto da escola e do currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 37 (131), São Paulo: Autores Associados, pp. 371-398.
- PACHECO, J. A. (1995). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2000). Flexibilização curricular: algumas interrogações. In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, pp. 127-145.
- PACHECO, J. A. (2001). *Curriculo: teoria e práxis* (3ª Ed.). Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2005). *Estudos curriculares: para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. (2007). *A educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- PACHECO, J. A. (2008a). *Estrutura curricular do sistema educativo português*. Braga: Universidade do Minho (documento policopiado).
- PACHECO, J. A. (2008b). *A resignificação do currículo em contextos de globalização*. http://www.educacaoonline.pro.br/recuo_da_teorias.asp?f_id_artigo=369. Acedido a 19/06/08.
- PACHECO, J. A.; ALVES, M. P.; COSTA, L.; SOUSA, A.; FLORES, M. A.; SILVA, A. M. (1996). *O impacto da reforma curricular no pensamento e na acção do professor: relatório de investigação*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A.; PARASKEVA, J. (1999). Marco Epistemológico. In J. A. Pacheco (Org.), *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho, pp. 11-27.
- PARASKEVA, J. (2000). A integração curricular: texto e contexto. In J. A. Pacheco, J.C. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Actas do IV colóquio sobre questões curriculares: caminhos da flexibilidade e integração – políticas curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 65-81.
- PARDAL, L. (1993). *A escola, o currículo e o professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PEIXOTO, L. M. (1999). *Auto-estima, inteligência e sucesso escolar*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, nº 119, São Paulo: Autores Associados, pp. 9-27.
- PERRENOUD, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PESTANA, M. H. & GAGEIRO, J. (2003). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (3ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- PINAR, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- PIRES, E. L. (1987a). Não há um, mas vários insucessos. *Cadernos de análise social da educação*, Braga: Universidade do Minho, pp. 11- 15.
- PIRES, E. L. (1987b). O ensino superior é quem mais ordena: a sequencialidade regressiva. *Cadernos de análise social da educação*, Braga: Universidade do Minho, pp. 51- 56.
- PIRES, E. L.; FERNANDES, A. S.; FORMOSINHO, J. (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições Asa.
- POMBO, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- POMBO, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, 1 (1), pp. 3-15. Acedido 29/09/09 em <http://www.ibict.br/liinc>.

- PONTE, J. & BOAVIDA, A. M. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In Grupo de Trabalho sobre Investigação (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática. Porto: Edições Asa, pp. 43-56.
- POSTIC, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto: porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais* (3ª Ed.). Lisboa: Editora Gradiva.
- RIBEIRO, A. (1999). *Desenvolvimento curricular* (8ª Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- RIBEIRO, A. S. (2002). *A escola pode esperar: textos de intervenção sobre a educação de infância*. Porto: Edições Asa.
- RIBEIRO, J. L. & CAMPOS, B. P. (1987). Características dos professores e percepção da sua competência social pelos alunos. *Cadernos de consulta psicológica*, 3, pp. 45-53.
- RIBEIRO, J. L. (1991). Relação educativa. In B. P. Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação dos jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 133-159.
- ROLDÃO, M. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- ROLDÃO, M. (1999b). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. (2000). O Currículo escolar: da uniformidade à recontextualização: campos e níveis de decisão curricular. *Revista de Educação*, 9 (1), Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, pp. 81-89.
- ROLDÃO, M. (2002). *Transversalidade e especificidade no currículo: como se constrói o conhecimento?* http://www.ierg.net/GPEI/assets/documents/Curr_ConstrudoConhecimento.pdf. Acedido a 07/06/09.
- ROLDÃO, M. (2008). Que educação queremos para a infância? In I. Alarcão e M. C. Roldão (Cords.), *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, pp. 99-113. <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>. Acedido a 05/10/08.
- SAINT-GEORGES, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarello, F. Digneffe, J. P. Hiernaux, D. Rquoy e P. Saint-Georges(Orgs.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Editora Gradiva, pp. 15-47.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa
- SANTOS GUERRA, M. A. (2003). *Tornar visível o quotidiano: teoria a prática da avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.
- SENOS, J & DINIZ, T. (1998). Auto-estima, resultados escolares e indisciplina: estudo exploratório numa amostra de adolescentes. *Análise Psicológica*, Lisboa: Faculdade de Ciências de Lisboa, pp. 267-276.
- SENOS, J. (1992). *A auto-estima e resultados escolares: o papel da atribuição causal e da identidade social na manutenção da auto-estima após a obtenção de baixos resultados escolares, numa amostra de alunos do 6º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISPA.
- SERRA, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, B. & SILVA, A. M. (2005). *Para uma metodologia de avaliação de projectos em TIC: configurações e desafios*. <http://www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/Tema6/09BentoSilva.pdf>. Acedido a 28/04/08.
- SOUSA, C. (2008). Competência educativa: o papel da educação para a resiliência. *Revista Educação Especial*, 31, pp. 9-24. Acedido a 30/04/09 em <http://www.ufsn.br/ce/revista>.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum* (3ª Ed.). Madrid: Ediciones Morata.

- STRECHT-RIBEIRO, O. (2001). *Línguas estrangeiras e para os mais novos: articular o sistema, melhorar as práticas*. <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1429.1.pdf>. Acedido a 05/06/09.
- TADEU DA SILVA, T. (2000). Três metáforas para o currículo: significação, representação, fetiche. In J. A. Pacheco, J.C. Morgado & I. Viana (Orgs.), *Actas do IV colóquio sobre questões curriculares: caminhos da flexibilidade e integração – políticas curriculares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 45-61.
- TAVARES, J. (2001). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- TAVARES, J. (2005). *Docência, aprendizagem e sucesso académico*. http://www2.ii.ua.pt/uiccpf/daes_pt_docencia_aprendizagem_e_sucessoacademico.pdf. Acedido a 10/03/09.
- TAVARES, J. (s.d.). *Encorajamento e resiliência na formação de professores e educadores*. http://www2.dce.ua.pt/leies/daes_jose_tavares_modalidades_emergentes.pdf. Acedido a 10/03/09.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *Globalización e interdisciplinaridad: el curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). *O currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2004). Novas políticas de vigilância e recentralização do poder e controlo em educação. *Currículo sem fronteiras*, 4 (1), pp. 22-34. Acedido a 04/06/09 em www.curriculosemfronteiras.org.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva e J. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 101-128.
- VASCONCELOS, T (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In I. Alarcão e M. C. Roldão (Cords.), *Relatório do estudo: a educação das crianças dos 0 aos 12 anos*, pp. 76-98. <http://www.cnedu.pt/files/ESTUDO.pdf>. Acedido a 05/10/08.
- VASCONCELOS, T. (2007). Transição do jardim de infância – 1º ciclo: um campo de possibilidades. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, pp. 44-46.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2007). Formação, desenvolvimento profissional e aprendizagem ao longo da vida: que desafios para as escolas e para os professores em contextos de mudança? In M. A. Flores e I. Viana (Orgs.), *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Cadernos CIEd, Universidade do Minho, pp. 93-101.
- VEIGA SIMÃO, A.M.; FLORES, M. A.; MORGADO, J. C.; FORTE, A. M.; ALMEIDA, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos: um projecto de investigação em curso. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 61-74. Acedido a 28/04/09 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Referências legislativas

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro – Organização e gestão curricular.

Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril – Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 04 de Maio – Regime de autonomia, administração e gestão do ensino não superior.

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto – Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Lei nº 48/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei, nº 49/2005, de 30 de Agosto – Alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo

.

Anexos (CD Rom)